المهارات القرائية والكتابية

طرائق تدريسها واستراتيجياتها

الدكتور
راتب قاسم عاشور
كلية العلوم التربوية - الجامعة الأردنية

الأستاذ الدكتور
محمد فخري مقدادي
كلية التربية - جامعة اليرموك




دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
www.massira.jo
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه


دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
www.massira.jo
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه

بسم الله الرحمن الرحيم

المهارات القرائية والكتابية

طرائق تدريسها واستراتيجياتها

رقـــــــم التصـــــنيف : 371.4

المؤلف ومن هو في حكمه : راتب قاسم عاشور/ محمد فخري مقدادي

عنـــــــوان الكـــــتاب : المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها

رقـــــــم الإيـــــداع : 2005/6/1266

الـــواصـــــفــــــات : مهارات القراءة/ طرق التعلم/ التعلم/ التدريس/ اللغة العربية/ اساليب التدريس

بــيانـــــات الــنشـــر : عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع

تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعـــة الأولـــى 2005م – 1426هـ

الطبعـــة الثانيـة 2009م – 1430هـ

الطبعـــة الثالثـة 2013م – 1434هـ



عنوان الدار

الرئيسي : عمان - العبدلي - مقابل البنك العربي هاتف : 5627049 6 962+ فاكس : 5627059 6 962+

الفرع : عمان - ساحة المسجد الحسيني - سوق البتراء هاتف : 4640950 6 962+ فاكس : 4617640 6 962+

صندوق بريد 7218 عمان - 11118 الأردن

E-mail: Info@massira.jo Website: www.massira.jo

المهارات القرائية والكتابية

طرائق تدريسها واستراتيجياتها

الدكتور
راتب قاسم عاشور
كلية العلوم التربوية - الجامعة الأردنية

الأستاذ الدكتور
محمد فخري مقدادي
كلية التربية - جامعة اليرموك



قائمة المحتويات

الوحدة الأولى

أساسيات التربية اللغوية

الوحدة الثانية

القراءة

الوحدة الثالثة

طبيعة تعلم القراءة

الوحدة الرابعة

أخطاء القراءة

الوحدة الخامسة

المهارات الكتابية الاستراتيجيات والأنواع

الوحدة السادسة

صعوبات ومشكلات اللغة العربية في القراءة والكتابة

المقدمة

اللغة:

تقع اللغة في بؤرة الأحداث الإنسانية فبواسطة اللغة تتوارث الأجيال خبرات أجداها ومن سبقها. فاللغة هي التي حملت وما زالت تحمل الاكتشافات والاختراعات، وكذلك الآداب الرفيعة. وباللغة نسير أمور حياتنا اليومية. واللغة تلعب الدور الرئيس في تواصل البشر. واللغة شأنها شأن العلوم الأخرى اهتم بها العلماء وتناولتها الدراسات بمختلف أبعادها؛ كونها ذات علاقة بالناحية الاجتماعية والنفسية والبيولوجية للإنسان والمجتمع.

ومن أقدم الذين اهتموا بدراسة اللغة، بانيني- وقد درس القواعد السنسكريتية، وكذلك هناك إشارات عن اهتمام بعض الملوك الفرعونيين والصينيين، الذين اهتموا بدراسة اكتساب اللغة، كذلك اهتم اليونان بدراسة اللغة ، مثل نشأة اللغة والعلاقة بين الكلمات ومعانيها، وتطبيق مسائل المنطق على النحو، فنشأ الجدل حول طبيعة العلاقة بين الكلمات وأصواتها، علاقة اعتباطية أم منطقية. فقد أنكر كل من ديمقرايطس وأفلاطون وسقراط النشأة الإلهية للغة.

واتجه أرسطو اتجاها علميا فقال بأن اللغة لا توجد الا بين البشر، وقرر بأن اللغة جزء من الطبيعة وأن المعاني من صنع الشر.

وأما ابقريطس فقال: بنشأت اللغة من الطبيعة، وقد لعبت مدرسة الإسكندرية دورا في تخريج جيلا من النحويين.

أما الرومان فقد أخذوا عن اليونان الكثير واهتموا باللغة من أجل السيطرة على أجزاء الإمبراطورية الواسعة. واعتقد المسيحيون أن اللغة هبة الله واهتموا بها كأداة نشر الدين ، كذلك عني المسلمون بها من أجل نشر الدين ودراسة القرآن الكريم، وبدأ المسلمون دراسة النحو مثل أبو الأسود الدؤلي واهتم العرب مثل ابن جني بنشأة اللغة- وثار الجدل أهي اللغة موضوعة أم موقوفة. (أي منزلة من الله تعالى) ، فابن فارس قال بأنها موقوفة ، وابن جني يرجح بأنها اصطلاح.

كذلك درس ابن سينا تشريح أجهزة النطق فألف رسالة في ذلك (أسباب حدوث الحروف)، وكذلك الكندي كتب في تشريح الأجهزة المسؤولة عن النطق.

أما أميل دور كايم: قال أن اللغة شأنها شأن الظواهر الاجتماعية تنطوي على خصائص ذاتية من نوع خاص جدا، تختلف عن الظواهر العضوية التي تنحصر في بعض التصورات وكذلك عن الظواهر النفسية الموجودة داخل الفرد نفسه.

تشومسكي يرى بأن اللغة هي مقدرة مقصورة على البشر مستقلة عن الذكاء وبأفكار مشتركة بين جميع البشر ، واستمر الجدل في تعاقب الأجيال بالاهتمام باللغة. حتى جاء علم النفس.

اهتم علم النفس بالسلوك اللغوي. حيث أكدت الدراسات على أهمية الجوانب النفسية في اللغة والسلوك اللغوي. حيث يؤكد علم النفس أن دراسة السلوك، هي دراسة الفعاليات العقلية بطريقة علمية - واللغة سلوك بشري ولها صلة بالفعاليات العقلية؛ وتشكل اللغة جزءا هاما من فعاليات الإنسان المختلفة - وبها نستطيع دراسة التفاعل الاجتماعي للإنسان. ويمكن إجمال أهمية اللغة في:

1- الثقافة والحضارة القومية تنتقل من خلال اللغة.

2- تقوم اللغة بتشكيل معتقدات الأفراد وتوجهاتهم النفسية نحو الجماعات والأفراد.

3- تعتبر اللغة أداة من أدوات الحضارة.

نشأة اللغة البشرية وتطورها:

البحث في أصل نشأة اللغة ترجع إلى زمن قديم واللغة سمة فارقة بين الإنسان والحيوان، وترجع نشأة اللغة إلى:

- ضرورات بيئية أو نظرية: يرى البعض أن نشأة اللغة كتغيرات صوتية مصاحبة للأفعال والحركات. وبداية اللغة عبارة عن إشارات صوتية تكشف عن مكونات وجدانية . مثل صرخة الخوف و ضحكات المراحل. فكلما تكررت المواقف المثيرة تكررت الإشارات-واكتسبت الطابع الإرادي، وتحررت من طابع الإثارة الوقتية إلى إمكانية الاستعادة.
- اللغة البشرية فطرة غريزية خاصة لدى الأفراد - في الجنس البشري. وهذه الغريزة خضعت للتطور الحضاري الذي أوصل التعبير عنها إلى الصورة التي نجدها في هذه الأيام. والدليل أن هناك أصول مشتركة للغات في المعاني الكلية.
- توقيفية وأن اللغة هبة الله.
- علاقة اللغة بالأدوات التي يصنعها الإنسان.

الفروق بين لغة الإنسان ولغة الحيوان:-

هناك تشابه بين السلوك اللغوي ، عند الحيوانات وكذلك عند الأطفال، من خلال متابعة السلوك اللغوي وما يصدر عنه. من سلوكيات :

أولا: العلاقة بين المخ واللغة.

يرجع السبب في عدم تكلم الحيوانات ، أن هناك تباين في تكوين المنحنى والقدرات المرتبطة بمناطق المخ، ذات العلاقة باللغة فهماً واصداراً، ويرى العلماء أن مصدر الصوت في الحيوانات منطقة عميقة في المخ. أما في الإنسان فهي قريبة في اللحاء أو القشرة الدماغية . حيث نجد أن الإنسان عند التعرض للإصابة يفقد الكلام بينما الحيوانات لا تفقد السيطرة على الطرح كذلك وزن المخ-24٪ من الجسم بينما عند الحيوان 60٪ ويتزايد وزن المخ البشري بالتدريج البطيء.

ثانيا: ارتباط اللغة بقدرات عضوية وتفكيرية:

تشير المقارنات البيولوجية بين المخلوقات إلى أن في الإنسان جهاز صوتي مقتدر يمكنه من إصدار وحدات صوتية كثيرة ومتنوعة وكذلك لديه القدرة على التقليد. وقدرة على الترميز من ناحية التكوين أو الفهم والاستيعاب.ووجود الإنسان في مجتمعات جعله قادر على ترميز وبناء الاصطلاحات الدلالية . مما لا يتوفر ذلك لدى المخلوقات الأخرى.

خصائص اللغة العربية:

1- أنها متميزة من الناحية الصوتية :

فهي أكثر اللغات السامية احتفاظا بالأصوات السامية، معتدلة في عدد الحروف، وتتوزع الحروف في اللغة العربية توزعا عادلا على المدرج الصوتي، وهذا يؤدي إلى التوازن والانسجام بين الأصوات ، كذلك نجد أن وحدات اللغة العربية ثابتة على مدى العصور، والحروف في اللغة العربية لها مخارجها الدقيقة والخطأ يقع في نطقها، وربما يكون الخطأ عند الأطفال بسبب:

1- عدم اكتمال أجهزة النطق.

2- قرب مخارج بعض الحروف.

3- صعوبة تطويع اللسان لبعضها لدقتها.

ومن الكلمات التي يتم بها الخطأ -(ث=س) (ق-ك-أ) (ذ=ز) (ص=س) (ض-د) (صراط-سراط)، (هدر-هذر)، (شمس- سمس) (قلم-ألم) وواجب المدرس = أن يقدر الأداء الصحيح - لكي يتم الاكتساب السليم للغة.

مرونة اللغة العربية :

ويقصد بذلك طواعية الألفاظ للدلالة على المعاني ، والمرونة جاءت من:

1- الاشتقاق من أسماء المعاني والمصادر.
2- الاشتقاق من أسماء الأعيان – رمل-مرمل
3- الاشتقاق من جذور الكلمات.
4- استخدام المصدر الصناعي.
5- قبول بعض الكلمات الدخيلة.
6- التعريب.
7- النحت في اللغة العربية
8- الاستخدام المجازي.
9- ويلاحظ إن اللغة العربية يرتبط فيها الصوت بالمعنى: مثل – الصراخ، العويل، التأوه، الأنين، القهقهة، الضمضمة، الهمهمة. وفي دنيا الحيوان - صهيل، وهدير.
10- قوة اللغة وثباتها في مصارعة العامية.

اللغة العربية لغة اشتقاق.

1- **أنها لغة إعراب:** أي أن اللغة العربية لها من القواعد والضوابط في أواخر ضبط الكلمات. واللغة العربية تفردت بين لغات العالم بهذه القواعد. مع وجود لبعض هذه النواحي في اللغات الهندية، والجرمانية مثل اللاتينية . وكذلك العبرية والجيشية.

2- **أنها لغة تتغير فيها الدلالات بتغير بنية الكلمات:** مثل عَلِمَ- عَلَّمَ، عِلْم، عُلِمَ، علمْ.

سؤال: ما سبب التشعب والاختلاف في اللغة الواحدة:-

* البيئات المختلفة التي عاشت لغة الإنسان فيها.
* المساحات الشاسعة التي انتشرت بين ربوعها.
* الجماعات العديدة التي تحدثت فيها.

* التحرر من الزمان والمكان: فاللغة البشرية يمكنها ايصال معلومات حدثت في الماضي أو سوف تحدث في المستقبل. ما يمكنها الحديث عن الأحداث الحالية. وكذلك تنتقل من مكان لآخر.

* **الابتكارية:** وهي قدرة البشر على إضافة معان مختلفة جديدة عن تركيبات لغوية اشتقوها من مفردات قديمة وكذلك الإضافة المستمرة إلى متن اللغة.

اللغة نظام للتواصل الإنساني: إن دراسة اللغة كنظام يتألف من مجموعة من وحدات تنظيمية تحكمها طائفة من العلاقات العضوية الإيجابية والقيم الخلافية. فتلك علاقة اتفاق وتتالي وتلك علاقة تضاد وتنافر ويمكن تحديد أنظمة اللغة ضمن المستويات اللغوية.

أولا: المستوى الصوتي:

يحدد المستوى الصوتي للغة الفرق بين الكلام واللغة، وكيف يتعمد الكلام على النظام الصوتي للغة، ويتأثر بحالة ناطقه وسامعه، بينما تستقل اللغة عن ارتباطها بذلك الإطار الضيق إلى تقنين عام يجمع أصول الدلالات الصوتية، وقد فرق النحاة بين أصل الحروف وفروعها.

فأصل الحرف عند أغلبهم طرية نطقه ساكنا بعد هزة مكسورة-" راب" وقد حدد سيبويه أصول حروف اللغة العربية في تسعة وعشرين حرفاً .

ثانيا: المستوى النحوي:

يتعلق هذا المستوى بطريقة تركيب الكلمات وبناء الجملة طبقاً للقواعد النحوية المضبوطة ، ويتحدد هذا المعيار فيها على أساس توثيق قيامها على ما يقوله أصحاب اللغة المشهود لهم بالإضافة والدقة لا على ما يجري من لغة الكلام والتخاطب، وتكتسب اللغة سمتها كنظام من خلال قواعدها النحوية.

ومن هنا تسعى دراسة المستوى النحوي إلى تحديد المقبول وغير المقبول من التراكيب اللغوية وكذلك تهتم بتبديل المظهر الخارجي للجملة مع الاحتفاظ بمعقوليتها، فإدراك الطفل للقواعد النحوية ييسر بناء الكلمات والجمل مثل:

تحويل الفاعل إلى مثنى عندما يكون الفاعل بدل على اثنين . أو تأنيث الفاعل في حال كونه الفعل مؤنث. ويتسنى إدراك هذه القواعد عن طريق اكتشافها مما يعرض عليه من تراكيب متعددة تناسب مستواه. وتشتمل على التحويلات المقصودة عن طريق التركيز على الشكل الخارجي للجملة ومضبوطاتها في البناء ، وكذلك يهدف المستوى

النحوي إلى التعرف على الترتيب السليم للجملة والفئة الإعرابية للكلمة ، والتحويلات المتعلقة بالنفي والاستفهام والأفراد والجمع.

ثالثا: المستوى الصرفي:

يرد النحاة اصل الكلمات إلى جذور تشكل منبع الاشتقاق لما يرد من كلمات مرتبطة بهذا الجذر وتتفق كل هذه الكلمات في المعنى العام. وتختلف في المعنى الإضافي ، وقد توصل العلماء إلى هذا المعنى العام بعد دراسة الكلمات المتشابهة ، مثل:

كتب - يكتب - اكتب - كاتب - مكتوب - مكتب - مستكتب - كتاب - فهذه وغيرها من الكلمات تتفق في معنى واحد وهو الكتابة، وكلمات اللغة على الأغلب ذات طبيعة اشتقاقية وليست مقفلة وليست جامعة ظروف، وضمائر، وإشارات وحروف.

رابعا: المستوى الدلالي:

يرى علماء اللغة أن اللغة مؤسسة اقتصادية تتمكن بالقليل من الألفاظ أن تحضر مالا حصر له من المعاني، والعلاقة بين الرموز اللغوية ودلالتها ليست مقصورة على المعنى اللغوي الذي نجده في المعجم، بل نجد الرموز تخرج إلى معاني أخرى ذات بعد دلالي، فيها سمة مشتركة مع المعنى اللغوي. وهناك معاجم لغوية أفردت صفحات واسعة لسرد المعاني الاصطلاحية أو الدلالية اللفظية . وهذا المعنى يأتي من خلال خبرات الشخص السابقة والبيئة النفسية التي تحيط بمدلوله الحسي (حسان ،1982)

الخصائص المميزة للظاهرة اللغوية كظاهرة اجتماعية:

1- اللغة تلقائية التوارث

تكتسب اللغة خاصية التلقائية ، حيث يتناقل الخلف عن السلف مفرداتها أو عباراتها وأساليبها بحكم التراكمات التاريخية. وبذلك تكون اللغة بمثابة القناة التي يتلقى من خلالها الخلف عن السلف.

2- العمومية والانتشار

اللغة تستخدم في مختلف المجتمعات البشرية رغم تنوع مفرداتها وتركيباتها، ودلالاتها الصوتية، ا لتي تدخل في صميم حياتها وتنظيماتها.

3- النسبية

اللغة تخضع لخاصية النسبية حيث أن ثمة أنماط معينة للحديث مطلوبة بالنسبة للمواقف الاجتماعية المختلفة حيث يختلف استخدام اللغة باختلاف الطبقات الاجتماعية . الفروق الثقافية التي تعرض اختلافاً نسبياً بين اللهجات بسبب:

- اختلاف أساليب السلوك اللغوي المتعلقة بالكلام، والكتابة سواء كانت نثراً أو شعراً.
- اختلاف الدلالة الصوتية للحروف التي يتكون فيها كلمة واحدة.
- اختلاف دلالة الكلمات باختلاف الجماعات الناطقة بها.

4- الجبرية

قول (أميل دور كايم) اللغة ضرب السلوك الذي يباشر نوعاً من الالتزام والقهر الخارجي على الأفراد وذلك يرجع أن اللغة من صنع العقل الجمعي (لأننا اكتسبنا اللغة وتعلمناها من الجماعة بصورة تدريجية، وعن طريق التربية) لذلك لا نكاد نشعر بجبريتها لأنها مبثوثة في وجداننا، بحيث نستخدمها بصورة تلقائية.

5- التساند وتبادل الاعتماد

بحكم عوامل ثقافية واجتماعية خارج شعور الفرد، تمتلك اللغة انعكاساً على وجدان الفرد وتفكيره بالصورة التي تجعل سلوكه اللغوي مرتبطاً بالسياقات الاجتماعية والثقافية للنماذج الاجتماعية للمجتمعات المختلفة.

6- الشيئية

اللغة سلوك يعم المجتمع بأسره، وذو وجود خاص ومستقل عن الصورة التي تشكلت بها اللغة في الحالات الفردية، فهو سلوك يتكرر حدوثه، وبذلك يخضع للملاحظة والمشاهدة والتحقق منها، سواء كانت اللغة في شكل دلالات صوتية أو صورة دلالات ومعاني.

العناصر البنائية للغة كنظام اجتماعي (تصنيف ستيوارت شاين)

1- العنصر البشري

يشمل هذا التصنيف بالإضافة إلى أفراد المجتمع:

- الفئة من اللغويين بالمؤسسات التعليمية المختلفة.
- أعضاء المجامع اللغوية.

- طائفة الكتاب والشعراء وكتاب القصص وهذه الفئة تعنى بالمفردات والمعايير التي تحكم العمل والسلوك اللغويين.

2- التنظيمات اللغوية :

وهي التي يتم من خلالها تنظيم:

- السلوك اللغوي.
- الحفاظ على قواعد اللغة.
- التنظيم اللغوي.
- قواعد الصرف والاشتقاق وأقسام الكلام.
- دراسة فصائل اللغة والأصوات.
- تحديد أوجه الالتقاء والمفارقة بين اللغة واللهجات المتفرعة عنها.
- دراسة الدلالات اللغوية والأصوات وما يرتبط بها من معاني الكلمات.
- دراسة الاختلافات القائمة فيما بينها على مر العصور وفي مختلف الثقافات .

3- وسائل النظام اللغوي

1- التعليم
2- الشعر
3- القصة
4- النثر العربي
5- المعاجم اللغوية: التي تعمل على تدعيم اللغة، والحفاظ على قواعدها ومعاييرها ، وتأكيدها لدى أعضاء المجتمع.

4- العنصر الرمزي للنظام اللغوي:

ويعد هذا العنصر من أبرز عناصر النظام اللغوي:

- يعتبر كوسيلة أساسية للاتصال بين الجماعات البشرية.
- توفر اللغة هذه الرمزيات بالنسبة لمختلف اللغات إلا أنها تتأثر بالطابع الثقافي للمجتمعات المختلفة، ويكون مؤشرا للتمايز الثقافي بين المجتمعات.

5- متواضعات النظام اللغوي:

وهي مجموعة القيم والمعايير والمواثيق للغة، وأهمية هذه المتواضعات يكمن في :

1- تحقيق الانتظام داخل النسق اللغوي.
2- تحقيق الانتظام بين اللغة والمحيط الثقافي والاجتماعي.
3- يكسب اللغة إمكانية الحفاظ على وحدتها.
4- يوفر للغة الحماية من عوامل الفناء على مر العصور.

6- وظائف اللغة بشكل عام:

1- تحقق للأفكار والمعارف كيانا متميزا.
2- تفتح أمام الإنسان صفحة أفكاره فيستريح لأنه أطلق مكتوبا يطلب الإفراج عنه.
3- توقف الإنسان على أفكار غيره من الناس وتصله بمكنونات نفوسهم.
4- تخرج بالفكرة من ذهن صاحبها حيث كانت خافية الى عالم الحس والإدراك الخارجي فتترجمها في صورة بارزة ذات كيان ومعالم.
5- ترتقي بالقدرة العقلية أو الذكاء لدى الإنسان فيستخدم اللغة للتعبير عن ذلك.
6- بها تصور الأفكار تصويرا مبدعا. وتوضح المعاني في قوالب فنية.
7- يعتد عليها المجتمع في تحقيق أهدافه و إنجاح مراميه.
8- تقضي حاجة المجتمع المتطور والثقافات العريضة وانتشار التعليم.

ارتباط لغة الطفل بالنمو

منذ الأيام الأولى للولادة يلجأ الطفل إلى التعبير عن ذاته بالصراخ وسرعان ما يترجم ذلك إلى أصوات ومناغاة لا معنى لها ما تلبث أن تتحول إلى زمر من الكلمات، ففي الأول من سنوات عدة ينطق الطفل ببعض الكلمات المفردة ثم يركب في السنة جملا مؤلفة من كلمتين أو أكثر، وفي الرابعة يكتسب البنية اللغوية ، فالطفل السوي على الأرجح يكتسب اللغة في ثلاث سنوات حيث أن ا كتساب اللغة ميزة أساسية من مزايا العقل الإنساني.

ففي الشهر الثالث نجد الطفل في حاجة للتعبير وميلا للمحاكاة لما يستمع إليه من أصوات، بالإضافة لقدرته لتعلم اللغة واكتساب المهارات، وفي مرحلة الستة أشهر يرافق النضج في أجهزة الحركة ، نضج في الحواس، الاستقبال المثيرات والمؤثرات المختلفة حيث

نجده يتمتع بقدرة على الاستجابات كافة ومنها الاستجابة السمعية ، حيث تساعد الحواس على إدراك العالم الخارجي، ويكون الإدراك حسياً.

أما فهمنا للأصوات البسيطة للطفل فيكون من خلال إدراك عام لحاجات الطفل الإنساني وارتباط لغته بلغة المحيط وعلاقتها بالفكر الإنساني.

يتم اكتساب أبناء اللغة على نسق واحد، بالنسبة إلى جميع أطفال البنية الواحدة ويكتسب الطفل لغته عن طريق سماعه لجملها ومحاولته تكلمها، أما من حيث نموه الادراكي بالتميز بين ما يحيط به من عوامل وأشياء في بيئته الصغيرة كتميزه بين ماما وبابا – خط عاطفي.

على مستوى المرئيات:

فيكون خط غريزي مثل الأكل والشراب وخط إدراكي مثل السيارة والكلب.

على مستوى السمعيات:

تمييزه بين صوت الآخرين وصوت والدته ومن ثم صوت اخوته، ثم أصوات الحيوان والإنسان ثم بين الصوت والصورة.

إذن النمو اللغوي للطفل يبدأ منذ استماعه في الصغر إلى لغة الكبار الحاملة إليه العطف والحنان. وغالبا ما تكون هذه مرفقة بإشارات وإيماءات مرتبطة بها. ثم مع مرور الوقت ترتبط عنده الرموز الصوتية بالأشياء والعلاقات . فيتحصل لدى الطفل ذخر من المعاني والمفاهيم ومن ثم يبدأ باستخدام رموز الكلام في تفكيره وكلامه.

ويتضمن النمو نواح عدة، منها ما يتصل بالنواحي الجسمية ومنها ما يتعلق بالنواحي العقلية والعرفانية.

والبعض يتصل بالنواحي الانفعالية ، إضافة إلى النمو المنسجم مع الدوافع والاتجاهات والسلوك، وهذه الأنواع من النمو تشكل وحدة متماسكة تؤثر في بعضها مثل-النمو العقلي والانفعالي-والنمو الجسمي. وهناك خمس مرتكزات تطورية ضمن النمو تنظم العلاقة التواصلية للطفل بالعالم الخارجي هي:-

1- قدرته على التواصل والتبادل.
2- قدرته على فهم المعاني.
3- ذخيرته من المفاهيم.
4- الخبرات والمحصول اللغوي.

5- قدرته على الحديث.

ولا يمكن اعتبار فترة (بداية التلفظ) مرحلة محددة للانتقال من التعبير الحركي أو الإيمائي إلى التعبير التلفظي للطفل إذ أن بعضهم تصدر عنه الكلمات في الشهر الثامن- بينما يتأخر البعض إلى الشهر أو الشهرين، وقد اعتبر العلماء اللغويون أن العمر الذي يبدأ فيه الطفل بالكلام دليل على نمو العقل، وكذلك لا يعتبر بداية الكلام دليل على نسبة الذكاء فربما يكون نمو المفردات والكلمات بدلالاتها و تعابيرها بطيئا في المرحلة ومن ثم يبدأ التسارع في المرحلة اللاحقة للطفولة الأولى .خاصة مرحلة ما قبل المدرسة وهذا ما أثبته العالم الأمريكي Smith في دراسته على الأطفال الأمريكيين حيث تبين أن معدل معرفة الطفل الأمريكي، من الكلمات الأساسية قبل الدخول للمدرسة (16.900) كلمة.

تتميز الطفولة الأولى عقلياً بعدم التفريق بين الأنا والآخر ويعتبر الطفل العالم امتداداً لرغباته وحاجاته، وغالبا ما يكون النمو العقلي للطفل مصحوبا بانخفاض متسارع في الانفعالية، فعندما يتزامن النمو الجسدي والنمو العقلي ويتوازيان نحو التكامل فنلحظ تطورا واقعيا في شخصية الطفل. فيتحقق شيء من البلوغ العقلي برؤيته العلاقات بين الأشياء، كما يرتبط البلوغ العقلي بالبلوغ الاجتماعي والانفعالي إضافة إلى أن النمو العقلي هو حصيلة تكيف للطفل مع البيئة الخارجية تبدأ بعدها مرحلة التميز بين الأنا والآخرين.

وتساهم العوامل الاجتماعية في عملية النمو الجسدي حيث نلاحظ اضطرابا في النمو لدى الأطفال في بيئة ومستوى اقتصادي واجتماعي معين-ويتضمن النمو النفسي بعداً عقلياً وآخر انفعاليا. فالطفل يتعلم بالتجربة التمييز بين الأشكال والأصوات المتعددة فيبدأ باكتشاف محيطة وبتمييز الأصوات التي يعتادها ويرافقه تطور ملحوظ في القدرات العملية، كما أن للعلاقة القائمة مع المحيط إلى جانب الفروق الفردية أثرا واضحا في عدم تزامن البلوغ في نفس العمر بالنسبة إلى جميع الأطفال، فهناك الأطفال المبكرون والأطفال المتأخرون، وتختلف معدلات النمو من طفل لآخر، إذن ان مفهوم العمر العقلي متداخل مع عوامل أخرى في الشخصية السابقة، والدافع والعلاقة مع المحيط.

فحب الاستطلاع لدى الطفل من شأنه أن يزيد الثروة اللغوية الفاظا ومعان، وبنتيجة الخبرات والتمرينات اللغوية يدخل قاموسه اللغوي كلمات وتراكيب جديدة ويصبح باستطاعته تفهم واستخدام كلمات ورموز لغوية جديدة لم يسبق له تحصيلها.

1. ففي عمر السنة والنصف تقريبا يكون النمو الذهني سريعا. مما يساعد على تكوين نقطة انطلاق للبنية الادراكية والعقلية عنده.
2. وفي سن الثانية نلحظ وظيفة أساسية أخرى في تطور أنماط السلوك اللاحقة، هي القدرة على تصورات.
3. أما بين الثالثة والرابعة فنلاحظ أن هناك فوارق بين الأطفال لا تتأثر بالعامل الزمني فقط، بل أن هناك أيضا الذكاء والمحصول اللغوي السابق، إضافة إلى ما اكتسبه من خبرات وتأثر بالبيئة ثقافيا واجتماعيا مع الأخذ بعين الاعتبار نموه الجسمي والعقلي ، ففي هذا العمر لا يؤدي النمو وحدة إلى بلوغ السمات الذاتية للطفل الحد المطلوب. فالنمو والاكتساب عاملا مكملان لبعضها الآخر.

مراحل النمو اللغوي:

النمو اللغوي يكون من خلال عدة مراحل مختلفة ذات علاقة داخلية بين المراحل وهي:

مفهوم المرحلة:

يرى أصحاب **المدخل السلوكي** أن المرحلة لا تعدو كونها مفهوم تحديدي وصفي وان الفرق بين مرحلة وأخرى سرعة الاستيعاب وكمه ، وكم الخبرات المتعلقة ، ومن ثم يتم الانتقال بين المراحل عن طريق الإضافة التدريجية ، فتلك مرحلة يكون فيها كم المفردات عدد (2) كلمة ، وتلك عدد كلماتها (20) كلمة وبعدها مرحلة 200 أو 2000 كلمة وهكذا ... وبهذا يكون الفرق بين كل مرحلة وسابقتها في كم المفردات التي أضيفت إلى معجم الطفل.

يقترب من هذا المفهوم اتباع المدخل التكشفي الذي يرون في النمو تكشفا لقدرات الأطفال سابقة التكوين وأن اختلف الفريقان في طبيعة التحديد للمراحل، فهم يربطون بين العمر الزمني والمرحلة، ويسود عندهم الربط بين مفهوم المرحلة في مجال النضج الفسيولوجي وبين مجالات النمو الأخرى، فهناك مرحلة الطفولة ومرحلة المراهقة ومرحلة الشيخوخة ويمكن لمرحلة الطفولة أن تشمل مرحلة أكبر ومرحلة المشي ومرحلة ما قبل البلوغ ... وهكذا تتميز كل مرحلة بإظهار قدرات خاصة بها أو تكشف مهارات نمائية معينة.

المدخل التفاعلي: يرون بأن النمو يتم من خلال التفاعل بين العوامل الفطرية ذاتية المنشأ وبين العوامل البيئية خارجية المنشأ، وتمثل كل مرحلة عندهم تمايزا كميا ونوعيا عن سابقتها أو تليها ، ولا يعني ذلك انفصال المراحل، فالعلاقة بينهما عضوية تنسلخ كل مرحلة عن سابقتها، فمراحل النمو ليست مجرد إضافة تدريجية لمفردات الخبرة بقدر ما هي خطوات

تمثل ظهور تراكيب مستحدثة في صورة أساليب جديدة للتفاعل مع الخبرة واستيعابها ، ولـذا فان رؤيتهم لمراحل النمو اللغوي لا تتحدد من خلال المفردات اللغويـة، و إنمـا مـن خـلال التبدل النوعي في مستوى فهم و إصدار التراكيب النحوية ونوعية هذه التراكيب بـين الحـس والتجريد، فالمرحلة الأولى هي مرحلة ما قبل المنطوقات اللغوية، والمرحلة التالية هي الكلمـة الواحدة، ثم الكلمتين ثم الجملة البسيطة ثم الجملة المعقدة، بينما تتطور المفردات من الحـس، المجرد ومن إدراك العلاقات البسيطة إلى إدراك العلاقات المجردة.وهذا التقسيم يمكن أن يتفـق مع مفهوم النمو، حيث أن التغير الذي يشير إليـه النمـو اللغـوي يمثـل إعـادة التنظـيم لبنيـة المرحلة وليس مجرد إضافة لها.

تكون الكلام وإعداد الطفل قبل المدرسة:

إن امتلاك ناصية الكلام عملية معقدة فهنـاك عـدد كـبير مـن الخـصائص الفرديـة لتطور الكلام. وهذا يتوقف على:

أ- الحالة الفسيولوجية للطفل.

ب- سمات نفسية الطفل.

ج- ظروف التربية.

د- طابع الكلام المحيط بهم.

ويمكن تقسيم الأطفال من حيث بداية الكلام، إلى:

أ- أطفال يبدؤون الكلام في وقت مبكر.

ب- أطفال يبدؤون الكلام في وقت متأخر.

ج- أطفال يبدؤون الكلام في وقت متأخر كثيرا وهذا يثير القلق لدى الوالدين.

ويمكن أن نقول أن عملية الكلام تتكون بصور مختلفة ومن الأمثلة -ما يلجأ إليه الوالدان في الذهاب إلى الأطباء في أبنائهم ، والطفل الذي يمتلك جهاز نطق سليم وجهاز سمع سليم لا بد أن يتكلم – وتطور عقلي سليم ، وربما أن لطـابع الخجـل دور في عـدم التكلم حيث نجد الطفل يفهم ولكنه لا يتكلم.

وعملية الكلام تحتاج إلى:

أ- معرفة الكلمات.

ب- إرادة الطفل للحديث.

ج- على الوالدين تنظيم ومتابعة عملية الكلام.

د- التزام حد الوسط في الكلام.

هـ- عدم إجهاد الطفل في الحديث ومراعاة الفروق والخصائص الفردية.

و- مراعاة الوالدان لِدقة التلفظ وصحة التشديد وزيادة رصيد الكلمات.

ز- مساعدة الطفل في إدخال الكلمات والتعابير الجديدة – وربطها بشكل منطقي.

ح- تدريب الطفل على عرض أفكاره.

بعد دخوله المدرسة وهو التغير الأول في حياة الطفل، وهنا ينتقل من الطفولة المبكرة إلى الدراسة المنظمة. ونلاحظ استعداد الطفل لتقبل المعلومات ويُنصح:-

أ- تسيّر الحياة للطفل بما يتفق وقدراته.

ل- تحديد المعارف التي يجب أن تقدم للطفل في هذه المرحلة.

ج- تحديد المعارف التي يجب أن تُحجب عن الطفل.

نظرة الآباء إلى التعليم:

وفي هذا الموضوع تبرز عدة أمور يجب مراعاتها ومنها:-

أ- هل الطفل قادر على مراقبة التعليم.

ب- أن يراقب الطفل بشكل منطقي.

ج- هل يستطيع الجلوس بهدوء.

د- هل الشعور بالروح الجماعية متطورة عنده.

هـ- هل يستطيع أن يخدم نفسه بنفسه.

ومن الأمور التي تساعد الطفل على النمو اللغوي:

أ- تحسين الحواس- تعريض الدماغ إلى كثير من الرؤية والسماع.

ب- التطور الحسي يؤدي إلى التطور العقلي.

ج- إيقاظ حب المعرفة لدى الطفل.

د- تشجيع الطفل على رؤية خصائص الأشياء واكتشافها.

هـ- تربية الطفل على حب المعرفة.

و- تعليم الطفل الإصغاء.

ز- التركيز على النطق الصحيح.

ح- تعليم الطفل- لسمع والإصغاء - ويسأل ويفكر.

الوحدة الأولى

أساسيات التربية اللغوية

بعد دراسة هذه الوحدة يتوقع تحقيق المخرجات التالية:

1- يذكروا العناصر التي تتكون منها اللغة وأهمية كل عنصر من هذه العناصر في البناء اللغوي

2- يبينوا وظائف اللغة العربية المتعددة في اتصال التلاميذ بمجتمعهم والتكيف معه.

3- يشرحوا أسس تعليم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

4- يتعرفوا على الاستعداد لتعلم اللغة والعوامل المؤثرة فيه.

5- يوضحوا أهمية بناء استعداد لتعلم اللغة العربية.

6- يطبقوا أساليب تنفيذ برامج تنمية الاستعداد لتعلم اللغة العربية.

7- يذكروا مراحل النمو اللغوي لدى الأطفال وعلاقتها بعناصر ومكونات اللغة.

8- يوضحوا العلاقة بين نمو لغة الطفل وجهازه النطقي و مستواه المعرفي.

9- يربطوا اللغة بالمواد الدراسية الأخرى.

الوحدة الأولى

أساسيات التربية اللغوية

مفهوم اللغة:

اللغة: اللسن، وأصلها لغوة فحذفوا واوها، وجمعوها علـى لغـات كمـا جمعـت علـى لغون، واللغو: النطق . يقال : هذه لغتهم التي يلغون بها أي ينطقون بها، وربما كانت لفظة .. لغة، مأخوذة من لفظة.. لوغرس، اليونانية ومعناها "كلمة"(السيد،1980 ، 11).

واللغة في الاصطلاح: نظـام عـرفي مكـون مـن رمـوز وعلامـات يسـتغلها النـاس في الاتصال ببعضهم البعض، وفي التعبير عن أفكارهم أو هـي الأصـوات الـتي يحدثـها جـهاز النطق الإنساني ، وتدركـها الأذن فتـؤدي إلى دلالات اصطلاحيـة معينـة في المجتمـع المعـين، واللغة بهذا الاعتبار لها جانب اجتماعي وآخر نفسي" (رجب، 1998،16).

واللغة بشكلها الظاهر منظومة من الرمـوز الصوتيـة أو المكتوبـة الـتي ترمـز بـها إلى المعاني والأفكار يتفاعل بواسطتها أفراد المجتمـع الإنسـاني، ويستخدمونها في أمـور حياتـهم وبها يتم التواصل والاتصال والتفاهم بين الناس، ونقل ثقافـة الآبـاء والأجـداد إلى الأجيـال القادمة، واللغة الصوتية لا بد من وجود المتكلم والمخاطب معـا في نفـس الوقـت كـي يتـم التواصل والاتصال ولكن ذلك لا يتيسر دائمـا لذلـك اضطـر الإنسـان إلى اخـتراع طريقـة أخرى في حالة بعد المسافة أو الزمن فلجأ إلى الرسم، ثم اخترع الكتابة.

والشائع للغة هي أنها مـرآة تعكـس الفكـر ووسـيلة للتعبـير عـن المعـاني و الأشـياء وتوصيلها أو تبادلها، فقد عرفها هنري سويت) بأنها التعبير عن الفكر عن طريق الأصـوات اللغويـة، وعرفـها العـالم الأمريكـي (سـابير) بأنـها وسـيلة لتوصيـل الأفكـار والانفعـالات والرغبات عن طريق نظام من الرموز التي يستخدمها الفرد باختياره (عبد الحليم، 1990).

ويرى شولتز أن اللغة العربية هي مفتاح اللغـات السـامية، ويـرى البعـض أن البـدو العرب كانوا أول من تكلم باللغات السامية، وقد دلت اكتشافات مدينة أوغاريت الكنعانيـة أن العربية هي المرجع والمصدر والمقياس الحقيقي للتعرف على اللغات السـامية (غضـوب، 1982).

أهمية اللغة:

تعتز الأمم بلغاتها فهي رمز كيانها، وعنوان شخصيتها ، ومستودع تراثها الحضاري والثقافي والعقائدي ، وملاك وحدتها القومية، وأمل غدها المشرق.

ويمكن أن نلخص أهمية اللغة العربية في:-

- تعد وسيلة نتلقى بها المعارف وأداة يتم بها تفاهم المواطن مع أبناء جنسه في مشارق الأرض ومغاربها، ونافذة يطل منها على بيئته ومجتمعه ، وسبباً يصله بالحياة في حاضرها وماضيها. وأن ردود العقل المتواترة للتعامل الإنساني تشكل سلوك جمعي يهيئ التعرف على هذا العقل الجمعي بكل طقوسه وأنماطه.
- تعد مقوماً رئيسيا من مقومات القومية العربية ومحوراً رئيسياً تدور حوله كل أركانها، حافظت عليها من التبدد والتفكك، وجمعت بين أبنائها، ووحدت صف العرب وربطت بعضهم ببعض سياسياً وثقافياً واجتماعياً.
- يعد النجاح بها من شروط النجاح في الحياة، والقدرة على التأثير في الآخرين.
- أنها من أهم وسائل الارتباط الروحي وتكوين اتجاهات وأفكار مشتركة بين أفراد المجتمع، فقد تختلف مجموعات من الدول في البيئة والجنس ، والدين والعادات وغير ذلك من الفوارق الاجتماعية والاقتصادية ، ولكنها تظل متحدة متماسكة إذا كانت لغتها واحدة، يظهر ذلك في الدول العربية ، وعند الإنجليز والأمريكيين الذين تحرص الدول الاستعمارية على نشر لغتها في أكبر رقعة في العالم لأننا نكتب بهذا الغزو الثقافي قلوباً وميولاً لا ت حصل عليه بطريقة العنف، والغزو المادي العسكري.

من ذلك تبرز أهمية اللغة في معرفة السلوك الإنساني يمكن أن يكون لها قيمة كبيرة في محاولة فهم ومعالجة ظروف الوجود ، وأيضا المساعدة على فهم الشخص لنفسه ، ولأعماله ، ولحوافزه، وعواطفه وآماله.

- تعد السجل الحي الحضاري لحضارة عربية عريقة لا تملك أن تقطع الواصلة بين هذه الحضارة وواقعنا الراهن، ولن تصمد حضارة جديدة أمام التيارات الفكرية والثقافية في العالم المعاصر ما لم يكن لها سند واتصال وثيق بأصول حضارية عريقة كتلك التي نعم بها العرب في تاريخهم الطويل.
- من ذلك فاللغة أداة للتعبير من خلال عرضها للأفكار والانفعالات والمكتوب منها يعد أداة لتسجيل الخبرات والتجارب والأفكار والمشاعر .

- تعطي القدرة على من يملك ناحيتها على التوجيه وتغيير اتجاه من يتوجه إليهم بالخطاب،فللكلمات المختارة فعل السحر في النفوس، ففي كل مجتمع بشري كلمات تفتح مغاليق القلوب، وألفاظا تطلق القوى من عقالها (عبد القادر،1991؛ الخطيب، 1991 ؛ فضل الله، 1998) .

وظائف اللغة:

يستغل الإنسان اللغة في كل أمر من أمور حياته ومع ذلك فان أهمية اللغة لا ترجع إلى كثرة استعمالها بقدر رجوعها إلى الوظائف التي تحققها، وعلى الرغم من تعدد وظائف اللغة في حياة الفرد والمجتمع إلا أننا نحصر منها الوظائف الرئيسة التالية :-

أولا: أداة تفكير: وقد ثار جدل حول قضية هل اللغة ضرورية للتفكير بحيث لا يستطيع الإنسان أن يفكر بدونها؟ أو أنها غير ضرورية بحيث يستطيع الإنسان أن يفكر تفكيراً مجرداً من الألفاظ والجمل والعبارات ولا يحتاج إلى اللغة إلا حينما يرغب في التعبير عن أفكاره.

هذا يُجمع غالبية العلماء أن هناك صلة قوية بين المعاني والألفاظ أو بين الصور الذهنية، والصور التعبيرية، بحيث لا يمكن العقل بين المعاني والألفاظ فكل لفظة تحمل في طياتها شحنات من المعاني لا تنفصل عنها، ولا يستطيع الإنسان أن يفكر إلا بلفظ، ولا يلفظ إلا بفكر ،وكل فكرة تشرق في الذهن تظل غامضة عائمة غير واضحة يعوزها الضبط والتحديد حتى نصفها في قالب لفظي يحددها ويعبر عنها وأن هناك توافق بين التفكير واللغة من حيث أن ما يفهمه الإنسان مرتبط بمحصوله اللغوي، أي أن المقدار الذي يستوعبه الإنسان من الألفاظ والكلمات يدل على المستوى الفكري الذي ارتقى إليه، وكذلك ترتبط قدرة الإنسان على التعبير بمقدار ثروته اللغوية. واللغة تتدخل في تحديد وتركيب أنماط الفكر في المجتمع الذي تسود فيه سواء أدرك الناس ذلك أو إن لم يدركوه . فالناس خاضعون إلى حد كبير برحمة اللغة. وأنه لمن المسلم به حالياً لدى جل العاملين في ميدان علم نفس اللغة أن العلاقة بين اللغة والفكر علاقة وثيقة، فعندما تقول بأن اللغة تؤثر في الفكر أو أن الفكر يؤثر في اللغة لا نقصد أنهما شيئان مختلفان تمام الاختلاف ويؤثر أحدهما في الآخر (عبد القادر، 1991؛ الحمداني، 1982).

وكما سبق أن ذكرنا عن كون اللغة ظاهرة إنسانية لأن الإنسان وحده هو الذي يضع نشاطه العقلي في رموز لغوية، وبين لغات البشر على اختلافها عناصر متشابهة أو عموميات،

لأن البشر الذين يتحدثون بهذه اللغات متشابهون في إدراكهم لما يحيط بهم أي أنهم يجربون العالم المادي بطرق متشابهة في جوهرها، وهذا يعني أن لدى البشر عموميات فكرية .

ثانيا: أداة تعبير: تتعدد وسائل التعبير التي يستخدمها الإنسان فمن وسائل التعبير وأدواته الضحك والصراخ، والغناء والرقص، أما اللغة نطقا وكتابة فمن أرقى وسائل التعبير، بما نتمكن من التعبير عما يبهجنا أو يقلقنا، وعما نحتاج أليه ونطلبه، وعما نحتاج إليه ونطلبه، وبها يعم اتصال الإنسان بغيره اتصالاً يمكنه من الحصول على بعض ما يريد.، فالناس فاهمون إلى حد كبير لرحمة اللغة التي يتحد بها أداة ووسيلة للتعبير ن فعالم الواقع أو لحقيقة يرتكز إلى حد كبير بطريقة لا شعورية على العادات اللغوية الجماعية (عبد الحليم، 1994) .

ثالثا:أداة اتصال: وتفاهم: ويتم الاتصال بين المتحدث والمستمع والكاتب بالقارئ باللغة، وكذلك يتم الاتصال والتفاهم بين الأجناس البشرية والدول باستخدام اللغات، وتعد اللغة أهم وسيلة توصل إليها الإنسان للاتصال بالعالم ويستطيع الإنسان باللغة أن يعيد وينقل للآخرين ما لديه من أفكار ومعلومات ولا يستطيع الإنسان على المستوى الفردي أن يستغني عن اللغة لأنها وسيلة للاتصال بأفراد الجماعة لقضاء حاجاته اليومية،والاطلاع على ما يجري في المجتمع من حوله من أحداث وتطورات والإفادة من خبرات الآخرين، وعلى مستوى المجتمع فهو يحتاجها للاتصال بأفراده وربطهم ببعض.

رابعا: أداة تسجيل: وحفظ للتراث الثقافي والحضاري واسمراره: حيث يتم عن طريق الله تسجيل خبرات وتجارب وأفكار الآخرين ، فباللغة استطعنا أن نلم بأفكار العلماء والشعراء والكتاب. وبها تنتقل أفكارنا وخبراتنا إلى الأجيال اللاحقة، ولولا اللغة لضاعت معدات قديمة وفقدت الحضارة الإنسانية سمة التواصل وبذلك تكون اللغة عاملاً من أهم العوامل حفظ التراث الثقافي والحضاري.

وأن اللغة هي الجسر الذي تعبر عليه الثقافة عبر الأجيال بالإضافة إلى أنها تحتفظ بالتراث والتقاليد الاجتماعية جيلاً بعد جيل، إذ أن كل كلمة تحمل في طياتها خبرات بشرية ولولا لغات الأقدمين لما عرفنا شيئا عن خبراتهم فاللغة تحفظ التراث وتنقل الحضارة، ولهذا كانت لغات الأم الحية حية مثلها ولغات الأمم الميتة ميتة مثلها، ولو كان أهلها يروحون ويجيئون (السيد، 1980).

الوظائف الاجتماعية للغة:

لقد سبقت الإشارة إلى أن اللغة مهمة جدا في تحقيق التواصل بين البشر فتحترم اللغة لتحقيق الوظائف التالية :

- استعمال اللغة في المراسيم الاجتماعية : ويتجلى ذلك باستعمال صياغات لغوية معينة في المناسبات الاجتماعية ، فعند نلتقي بشخص نعرفه نقول "مرحبا" وتقضي أشكال التحية التي تلقى أو أشكال المجاملة التي تستعمل معلومات أخرى للسامع سواء كانت هذه المعلومات مقصودة أو غير مقصودة فمنها نستطيع أن نحد الفئة التي ينتمي إليها الفرد في المجتمع إذا كنا نعرفه من قبل .

وقد أحصى العالم البرت الوظائف الاجتماعية للغة فيما يلي:-

- أنها تجعل للمعارف والأفكار البشرية قيما اجتماعية ويرجع ذلك إلى كون الإنسان يستخدم اللغة بقصد الدلالة على أفكاره وتجاربه.
- أنها تحتفظ بالتراث الثقافي والتقاليد الاجتماعية جيلاً بعد جيل.
- أنها تعين الفرد على ضبط سلوكه وتكيفه حتى يلائم هذا السلوك تقاليد المجتمع وسلوكه، وذلك باعتبارها وسيلة لتعليم الفرد.
- أنها تزود الفرد بأدوات التفكير، وما كان للمجتمع البشري أن يصل إلى ما هو عليه بدون التعاون الفكري لتنظيم حياته. وبهذا تعد اللغة واحدة من أهم دعائم قيام المجتمعات، ذلك أنه لكي ينتظم الأفراد في جماعات فلا بد أن يكون هناك قدر معين من التفاهم العام واتفاق على أهداف لهذه الجماعات وتحديد وسائلها لتحقيق هذه الأهداف أو اللغة هي الوسيلة لتحقيق الاتفاق العام بين الجماعة، وتنتقل العادات والتقاليد والمهارات عن طريق اللغة، أي أن انتقال اللغة إذا نتج عنه اتصال فانه يمكن تكوين الجماعات وتنظيمها وتوجيهها وكذلك استمرارها.

هذا ومن أهم وظائف اللغة كما أشارت أغلب المصادر والدراسات من حيث إعطاء المعلومات والحصول عليها بالإضافة إلى التعاون والسيطرة على البيئة والإقناع حيث أن هناك كثير من السلوك اللغوي الذي يبدو وكأنه تبرع بالمعلومات إلا أنه يستهدف السيطرة على سلوك الآخرين "هذا ما تفعله الإعلانات التجارية أو وسائل الدعاية السياسية، وتظهر الوظيفة الاقناعية للغة في كثير من المناشط اللغوية، فلا تخلو المؤلفات العلمية من وظيفة اقناعية بنظرية علمية معينة أو نقيضها، بالإضافة إلى دورها في الحفاظ على التراث وإجراء

الطقوس الدينية بالإضافة إلى التعبير عن الانفعالات وحل المشكلات (الحمداني، 1982؛ شرف، 1980).

تعلم واكتساب اللغة

الشروط الخاصة لاكتساب اللغة:

1- الشروط العضوية والعصبية ، ثمة تجارب كثيرة ودراسات حية لوظيفة النظام العصبي للإنسان ولبنيته لا توضح كيف تنمو الكفاءة اللغوية للطفل المولود حديثا، واعتراض مدرسة تشومسكي الآلية اللغوية الفطرية . ومثله ميك نيل 1966- على مبدأ اكتشاف الطفل لمراتب النحو لدى الكبار وذلك من خلال معرفة جداول النحو ومبادئه يبعد هذه المسالة عن إمكانية الفحص العلمي، ولا توجد نظرياً حدود لاكتساب اللغة فأي طفل يمكن أن يتعلم أي لغة بل يمكنه أيضاً أن يتعلم أكثر من لغة في وقت قصير غير أن هذا باستمرار- وكما تثبت عملية اكتساب لغات عدة- انطلاقا من اللغة الواحدة فقط عن طريق الاحتكاك الاجتماعي ، كما أن حقيقة كون البلوغ حدا زمنا لاكتساب لغتين لا تتم بعده عملية اكتساب اللغة بشكل كامل ولا سيما فيما يتصل بالجانب اللفظي - الصوتي - يجب أن تبقى نسبية جداً . وعكس هذه الحالة معهود أيضا كان بتعلم كثيرون لغة أجنبية في مرحلة الطفولة ولكنهم لا يتحدثون من غير نبر خاص يميزهم من أهم اللغة الأصليين حتى ولو عاشوا بين أهل هذه اللغة.

2- الشروط الفكرية والاجتماعية :- لا يكتشف الطفل من غير بنيه لغوية أي لغة فالطفل يكون في البداية سلبيا في الإسهام في لغة المجموعة التي ينتمي إليها ثم يغدو نشيطا في عملية التبادل اللغوي لمجموعته، يدعم اكتساب اللغة في مراحله الأولى من خلال الاتصال المنظم بين الأم والطفل ومن خلال ربطه من المكونات الحسية لدى الطفل من حيث الرؤية ، السمع والحركة.

3- يحدث التبادل اللغوي في سياق اجتماعي تسود فيه أيضا نماذج سلوكية مشروطة اجتماعياً وفكرياً، وعملية اكتساب اللغة ليست مجرد مطابقة لطريقة اللفظ وللنحو وللمفردات في اللغة بل إنها أيضا في الوقت نفسه اكتساب سلوكيات جديدة مرتبطة بحالة اجتماعية ما ترجع هذه العملية إلى قدرة الإنسان الاتصالية والتبادلية في إطار اللغة (جمعة، 1991).

دور المحيط في اكتساب اللغة:

من المسلم به أن الطفل يكتسب اللغة عن طريق المحاكاة، محاكاة من حوله على الرغم من أن ثمة، أياً يقول أن الطفل لا يقلد إلا نفسه وبخاصة في فترة المناغاة، ولكن للتقليد الدور الأكبر في تعلم اللغة، وهذا التقليد يكون ناقصاً في البداية إذ أن الطفل يدرك الأشكال الصوتية أول ما يدركها بصورة تركيبية غامضة وهو لا يستطيع فهم كل مقاطعها وصور اتصالها، ويعيد النطق بها صورة أكمل فأكمل إلا بالعادة والتمرين، وإذا نحن اعترفنا بأهمية التقليد في تعلم اللغة فلا بد لنا عند ذلك من الاعتراف بأهمية لغة الحديث لدى من يحيطون مباشرة بالطفل (السيد، 1980).

هذا ويجري تعلم السلوكيات المشروطة لغويا واجتماعيا وفكريا من خلال إشارات المحيط في ظرف اجتماعي يعرف فيه الطفل كيف يتعلم استعمال اللغة وفق القواعد المعيارية المعروفة في ذلك المجتمع، وفي الوسط الاجتماعي والفكر للمجموعة شخصياً كان ذلك أم أسرة يسمع الطفل بادئ ذي بدء الخصائص الصوتية والمعجمية والأسلوبية والتركيبية للمتحدثين الذين يعيش معهم هذا يعني أن يواجه لغة ذات خصائص فردية لا يتعامل مع وسيلة الاتصال الخاصة بالجماعة اللغوية كلها- وق أثبتت الدراسات العلمية أن لغة المحيط (الوسط السري ، رفاق اللعب لها تأثير كبير في اكتساب الطفل للغة وثمة ارتباط كبير بين درجة الإثارة اللغوية وكثافتها من قبل الأهل وبين القدرة على الاكتساب والسرعة في ذلك ، فأطفال دار الأيتام مثلاً يظهرون غدا لغوياً أقل من أطفال يعيشون مع أسرهم كما أن الأطفال التوأم يسلسلون في النمو بعد الأطفال الذين يولدون جيدين (جمعة، 1991) .

كيف تكتسب اللغة:-

يتصدر الإجابة عن هذا السؤال اتجاهات نظريات متصالحان:-

1- الاتجاه السلوكي.

2- الاتجاه الفطري.

الاستعداد السلوكي:-

من الصعوبة بمكان في النظرية السلوكية كما عرض (هورمان 1970) إثبات تقوية سلوك حاصل من خلال تجربة (محاولة) وخطأ للنظرية الذاتية / الخاصة بدراسة نفسية الأنا-فان الطفل يكتسب القدرة على إنتاج كلمة معينة عن طريق السماع في حالات ومواقف مقبولة أما الحاضر الثاني في أثناء ذلك فانه يتجلى في رغبة الطفل في تقليد الكلمة

المسموعة وفي معايشته لرضى – ذاتي – راحة نفسية – إبان عملية التعلم . والمواقف التي يتم فيها الفهم اللغوي من غير أن يكون هناك إنتاج لغوي لا تؤيد هذه العملية في اكتساب اللغة. ومن جهة أخرى لا يمكن أ، يقلل من أهمية التقليد فهو ضروري جداً لفهم الرمز اللغوي ولاكتساب الصوتيات فضلاً عن ضرورته لتعلم المفردات اللغوية.

الاستعداد الوراثي:

لا تفهم النظرية الوراثية في آلية اكتساب اللغة بأنها تعلم عادة بل هي انتظار القدرات اللغوية الوراثية ونوسعها وبناءً على علم النحو التوليدي يمتلك الطفل جهاز تنظيم ظهرت قدراته في الكليات اللغوية (Universalize). إن الحلول حول الفطرية والتجريبية في مسألة تعلم اللغة تبرز إمكانية حله من خلال فرضيات قريبة من الواقع فقط تستبعد حالات غير طبيعية وتربط بين وجهات نظريات مختلفة، واعتماداً على (لينبرغ) عد ما يلي وراثياً فقط : طرق التصنيف – الطريق العامية لعملية اللفظ – / التصويت / وبه يمكن ذلك لا يمكن عد أي إثارة لغوية وراثية أما العمليات التي تتطور وفق البنية المحققة للغة الطبيعية فيمكن أن تعد حقائق من نوع وراثي متميز لطبيعة الإنسان البيولوجية، والتجربة تثبت أن الأطفال يكشفون في حديث محيطهم نمطاً لغوياً يقلدونه من خلال الحديث المسموع له أهمية كبيرة في ذلك (جمعة، 1991) .

4- التقارب بين الاتجاهين: إن دعاة النظرية الوراثية لم يراعوا حقيقة حتمية الارتباط بين قضية الكفاءة اللغوية الخاصة بالإنسان وبين قضية الكيف الاجتماعي والفكري وبين التطور الكامل للطفل ، وعموما ينبغي أن تعد المناقشات التي تدور في مجال الوراثة والتجريب نظرية وذلك بشكلها الحالي نظراً لعدم توفر حقائق ثابتة لصالح هذا الموقف أو ذاك. وتجدر الإشارة إلى أن الدارس في مناقشات الوراثية التجريبية لم يراع نظرية القارب للعالم (Stern) هذه النظرية التي بسطها جامعة لكلا الاتجاهين وذلك عام (1941) فانيت: " إن التطور النفسي ليس مجرد إتاحة الفرصة أمام الخصائص الوراثية بالظهور وكذلك ليس مجرد استقبال للمؤثرات الخارجية بل انه نتاج عملية تقارب الاستعدادات الداخلية مع شروط النمو الخارجية". فان ستيرن يعد النمو اللغوي ثمرة للتوافق بين التعابير اللغوية النافذة إلى الطفل من محيطه بصورة مستمرة وبين حاجاته اللغوية وكذلك بين كفاءاته الخاصة به.

تعلم اللغة :-

إن التعلم التلقائي للغة يمر بمراحل عدة هي التالية :-

أ- الأحاسيس السمعية : بدءاً بالأحاسيس الحثيثة التي ترتبط تدريجياً فيما بينها حتى تكون نواة الأحاسيس السمعية – اللغوية.

ب- منذ الولادة وعلى امتداد المرحلة العلائقية (تعلق الطفل بالأم) فان الأحاسيس السمعية تأخذ أشكالاً أخرى وتتضمن سماع نغمات وإيقاعات أصوات الأم أو الأب ، وأيضا الأشخاص المحيطين بالطفل، وهذه الأحاسيس السمعية ترتبط تدريجيا بعد لا يحصى من الأجهزة العلائقية المتكونة في هذه المرحلة ، وأثناء هاتين المرحلتين كما في مجمل المراحل الملاحظة، هناك تدخل من قبل ردود الفعل الانعكاسية التي لا تلبث أن تتمايز من طفل لآخر حتى يصل الطفل إلى تكوين ارتكاسته الخاصة به.

ج- من خلال الروابط البصرية مع الأشكال السمعية – الصوتية المترافقة بالإشارات والإيماءات وأيضاً من خلال أشكال وحركات وأحاديث الأشخاص الذين يراهم الطفل ويسمعهم.

د- من خلال التوظيف التعزيزي لتعبير الطفل واصطلاحاته الصوتية الخاصة به (لغة الطفل الخاصة) والتي تتطور باطراد. وهذا التوظيف التعزيزي يكون بالطبع ذا علاقة أكيدة بمختلف أنواع المزاج والعلائقي ولكنه ذو علاقة أيضاً بمختلف أنواع التمثلات.

هـ- وهي مرحلة الانتقال من اللغة المحكية إلى اللغة المكتوبة ، وهذا الانتقال يجعل الوضع أكثر تعقيدا فهو يقتضي تنظيفا جديدا بين الأشياء والكلمات مما يستدعي مساهمة أجهزة حسية – حركية جديدة (النابلسي، 1996) .

كيف يتعلم الأطفال اللغة؟

إن الطفل في أيامه الأولى يخرج أصواتاً غامضة ذات دلالات تفهمها الأم المحنكة فتستجيب لها حسي الدلالة التي تفهمها ، ثم يبدأ عند الطفل نوع آخر من التعبير الصوتي أطلق عليه العلماء اسم المناغاة. وهذه المناغاة هي المادة الأولية التي تبنى عليها لغة الطفل في المستقبل. ثم يبدأ الطفل في تقليد أصوات الكبار بعد أن يستمع إليهم ويرى ما يحدث في وجوههم وشفاههم وأفواههم من حركات ، ويلاحظ أن أنواع الأصوات التي يخرجها الطفل أثناء الخمسة عشر شهراً الأولى منحياته متعددة جداً، وقد قدرها الباحثون المختلفة بما يقرب من مائتي نوع. ومضى هذا أن لدى الطفل بطبيعته خامات النطق ولديه بين الخامات ما

يصلح لأي لغة موجودة وما عليه إلا أن ينتقي من بين هذه الخامات ما يصلح لبناء لغة أهله ويحاكي الطفل بالتقليد انطلاقا من الثانية من عمره ما تنطق به أمه وأبوه فهو يردد ألفاظاً بسيطة سهلة مثل "إماماً و "باباً إذن لا بد أن يبدأ الطفل بسماع بعض الكلمات والعبارات التي تتيح له أن ينطلق في عملية اكتساب اللغة أو في عملية تعلمها هذا وتشكل العلاقة الإيجابية بين الأهل ، الطفل أو بين المعلمة والطفل في الحضانة والروضة أهم شرط لقيام المحاكاة الناجحة ، فهذا التعزيز الإيجابي يدفع الطفل إلى تكرار اللفظة المعززة ويتعلمها بالتالي بفعل هذا التكرار ، ومع إيماننا بأهمية اكتساب الطفل للغة عن طريق المحاكاة ، والتقليد والتكرار إلا أننا نؤيد في نفس الوقت ما حب الله به الطفل من استعداد ذهني فطري غريزي يؤهله إلى اكتساب اللغة فالطفل يتمتع بمرور الأيام على اكتساب عدد هائل من العبارات التي يتوصل إلى فهمها، واستعمالها، ومن غير المتصور أنه اكتسب هذه اللغة والعديد من العبارات عن طريق كلمة لها فلا قدرة للذاكرة أصلاً على أن تحفظ هذا العدد من العبارات وأن تستعيدها بحذافيرها ، أضف إلى ذلك أن الطفل بدءاً من الخامسة من عمره يتوصل إلى أن يولد عبارات جديدة مبتكرة لم يكن قد سمع بها أو نطق بها من قبل إطلاقاً وبجانب المحاكاة والتقليد نجد الطفل يقوم بصورة لا واعية بصياغة ما يشبه الفرضيات حول الكلمات والعبارات :ينطق هذه الكلمة بطريقة معينة ، وتتركب هذه العبارة بطريقة محددة، ويتحقق الطفل من صحة الفرضيات أو عدم صحتها من خلال مقارنة ما يصدر عنه من كلام بلغة الراشدين من حوله ، وحين لا تتطابق هذه الفرضيات مع لغة الراشدين يسعى الطفل إلى تعديلها. هذا ولا تنمو أجزاء الكلام عند الطفل نسبة واحدة فهو أولاً ينطق الأسماء ثم الأفعال بعد ذلك تتكون مرحلة جديدة وهي النطق بالجملة لكن كل كلمة مفردة تحمل معنى الجملة وعندها يقول " أكل " معناها أريد أن آكل . والجملة التي ينطقها الطفل عبارة عن عدد من المفردات توضع جنبا إلى جنب بنظام بسطه (أحمد، 1991).

الاستعداد اللغوي وأهميته لتعلم اللغة:-

لا بد من مراعاة أهمية استعداد الطفل لتعلم اللغة المكتوبة ، حيث أن دفع الطفل لتعلم هذه اللغة دون أن يكون مستعداً لها، شأنه كشأن دفع الطفل لتعلم أي موضوع أكاديمي لا يكون مستعداً له، وأنه إذا كان ذلك يكون كل ما تعلمه الطفل في هذا المجال عرضة للنسيان السريع ، وقد يسعى بالنمو العقلي للطفل في حالات ليست بالقليلة وقد يؤدي إلى تأخره العقلي وقد يدفع مثل هذا التعلم الطفل إلى النفور من اللغة المكتوبة وكراهية لها وقد

يعممهم ذلك على نفوره للتعلم المدرسي وكراهية له، وقد يؤدي ذلك إلى رسوب الطفل في تعلمه المدرسي في المستقبل، وأخيرا تسربه من المدرسة (عبدالله، 1998) .

تعليم اللغة المكتوبة:

لقد كشفت مشاهدات الأطفال عن أنهم لا يفهمون في كثير من الأحيان اللغة التي نستعملها في مخاطبتهم إنشاء تعليمهم اللغة . وحتى يمكننا أن نتواصل معهم ، ويمكنهم أن يتواصلوا معنا بشكل فعال في تعليمهم اللغة لابد من مساعدتهم على فهم الكلمات التي نستعملها في التحدث معهم في هذا المجال ، مثل الكلمات حرف؟، كلمة ، صوت، وأسماء الحروف، ويمكن أن يتعلم الأطفال اللغة المستعملة في التحدث أثناء تعليم اللغة المكتوبة بالطريقة نفسها التي يتعلمون بها أي مظهر من مظاهر التعلم الأخرى أو أي مظهر من مظاهر اللغة الأخرى، وذلك عن طريق سماع هذه اللغة أثناء استعمالها، مثال ذلك أثناء لعب الطفل بالحروف المقصوصة يمكن للمعلمة أن تعلق على ذلك يقولها: جمع الحروف التي وضعها هنا معاً تسمى حروف (باء) ويلفظ كل منها بالصوت (ب) إذا كان ساكنا ومراعاة جمع حالات الحرف.

أيضاً عند كتابة اسم الطفل على عمل فني الخبرة ، يمكن للمعلمة أن تذكر الحروف كما هي مكتوبة (أن س)، ونقول هذه (أنسى).

كذلك قبل أن تبدأ المعلمة بقراءة قصة يمكنها أن تشير إلى الكلام المكتوب على صفحة عنوانه.

يمكن أن تطلب المعلمة من الأطفال أن يتحدثوا عن الأوجه المختلفة للغة المكتوبة، ونسقها، وكذلك يمكن أن يجلس مع طفل صغير بنظر في كتاب مصور وتطلب منه أن يتحدث عن الصور المختلفة ، وأن يذكر أسمائها ، ويمكن أن يستخدم الأسلوب نفسه في طفل ينظر في كتاب فيه حروف هجائية ونسأله ما اسم هذا الحرف؟ من ذلك لابد أن تتأكد المعلمة أنه لدى الطالب معرفة وأنه بعد اكتساب خبرات كثيرة من هذا النوع بتعلم الأطفال اللغة الضرورية للتحدث عن اللغة المكتوبة (عبد الله، 1998).

من أساليب تنفيذ برامج الاستعداد اللغوي:

لقد اعتبر بعض الباحثين أن كلام الكبار الموجه إلى الصغار أشبه ما يكون ب الدروس اللغوية والتي تعتبر من الأساليب الهامة في برامج الاستعداد اللغوي ولاحظوا أن هذه الدروس على ثلاثة أنواع:-

1- دروس في المشاركة في الحديث:

فالكبار يحاولون أن "يدربوا" الأطفال على أمرين : الانتباه إلى ما يقال لهم والإجابة عن الأسئلة التي توجه إليهم ، ويعملون على تحقيق الهدف الأول بجذب انتباههم بشتى الطرق عند الحديث إليهم ، من هذه ا لطرق رفع درجة الصوت، والهمس، وذكر اسم الطفل (بدلا من ضمير المخاطب)، واستعمال عبارات مثل: انظر ، ولمس الكتف أو الرأس الخ. يعمل الكبار على تحقيق الهدف الثاني ، وهو تدريب الصغار على الإجابة عن الأسئلة التي توجه إليهم ، بأن يسألوا ويجيبوا عن الأسئلة ، يسأل الكبير، مثلا، "أين الكرة ؟" ثم يتناول الكرة قائلا:" الكرة هنا"، كما أنهم يصوغون الأسئلة بطريقة تختلف عن صياغتها في مخاطبة الكبار أو الأطفال الأكبر سنا، وذلك بوضع أداة الاستفهام في نهاية السؤال بدلا من بدايته :" رأيت ماذا ؟" ، "ذهبت إلى أين ؟" الخ. وقد تبين أن صياغة الأسئلة على هذه الصورة كانت أنجح في الحصول على إجابات عن الأسئلة من الصياغة العادية (عبده، 1984).

2- دروس في الدلالة:

كذلك ظهر أن أحاديث الكبار للصغار فيها" دروس" في الدلالة (تعليم معاني الكلمات والجمل)، فللتأكد من أن الطفل سيفهم ما سيقال له ، فان حديث الكبار يقتصر في بداية الأمر على ما يدور حول الطفل من أشياء ، مستعينين بالنظر إليها أو لمسها أو الإشارة إليها، ويتجنبون استعمال الكلمات المجردة ، كما يتجنبون استعمال الضمائر ، ويستعملون بدلا منها أسماء العلم أو السماء التي تقوم مقامها مثل بابا و إماما، وعندما يقع الأطفال في خطأ يتعلق بمعاني الكلمات فان الكبار يصححونها ولكنهم لا يهتمون بتصحيح الأخطاء التي تتعلق باللفظ (عبده، 1986).

3- دروس في التركيب اللغوي:

أما النوع الثالث من الدروس التي يحتويها كلام الكبار الموجه إلى الصغار ، فهي" دروس" في تركيب اللغة ، والكبار يقومون بهذا-كما يقومون بالنوعين السابقين من" الدروس" - بطريقة تلقائية عفوية ، انطلاقا من حرصهم على نجاح الاتصال اللغوي مع الصغار، ودون وعي بأنهم يعينونهم بهذا على اكتساب قواعد اللغة، وقد ظهر أن هناك عدة خصائص لكلام الكبار الموجه إلى الصغار تساعد على تحقيق هذا:

1- البطء في الكلام.

2- قصر العبارات.

3- بساطة التركيب.

1- البطء في الكلام:

إن البطء في الكلام لا يعني إنقاص سرعة نطق الكلمات كما قد يتبادر الى الذهن، وإنما يعني توقفا أكبر بين الكلمات أو العبارات، وهناك فائدتان لهذا التوقف: الأولى أنه يحدد بداية كل عبارة ونهايتها، والثانية أنه يعطي فرصة كافية لاستيعابها وتعلم تراكيبها.

2- قصر الجمل:

من خصائص كلام الكبار الموجه إلى الأطفال قصر الجمل ، وقد أظهرت الدراسة السابقة أن معدل الجملة الموجهة إلى الأطفال في سن الثانية أقل من أربع كلمات .

3- بساطة التركيب:

وقد ظهر من الدراسة السابقة أن جمل الكبار الموجهة إلى الأطفال في سن الثانية كانت بالمقارنة مع الجمل الموجهة إلى الكبار -جملا بسيطة التركيب، لا تحتوي إلا على القليل من الجمل المعطوفة وتكاد تخلو من الصلات والتكملات.

وقد لخص اليوت خصائص كلام الكبار الموجه إلى الصغار فذكر، علاوة على الخصائص السابقة، ما يلي:

1- عدد الأفعال والصفات في هذا الكلام أقل منه في كلام الكبار العادي.

2- عدد الجمل الخالية من الأفعال أقل.

3- الجمل الطلبية (أمر ونهي واستفهام) أكثر (عبده، 1984، 35)

مراحل النمو اللغوي عند الطفل:

سبق أن أشرنا إلى أن مراحل النمو اللغوي لا تكاد تختلف من طفل إلى آخر غير أن هناك فروقا فردية بين الأطفال تجعل من الصعب وصف التطور اللغوي للطفل على أساس السن، ولذا فقد لجأ الدارسون إلى وصفة على أساس المراحل: مرحلة الكلمة (الجملة المؤلفة من كلمة واحة)، ومرحلة الجملة المختصرة (وتسمى أيضاً مرحلة الجملة المؤلفة من كلمتين، رغم أن بعض الجمل في هذه المرحلة تتألف من أكثر من كلمتين)، ومرحلة الطلاقة ومرحلة الإتقان، ولا يعني هذا أن الطفل ينتقل من مرحلة إلى أخرى انتقالا فجائيا ؟، أن هناك حدودا فاصلة بين كل مرحلة والتي تليها، فهناك استمرار وتدرج في المراحل، ففي الوقت الذي يستعمل فيه الطفل جملا مؤلفة من كلمتين فانه يستمر في استعمال الجمل المؤلفة من كلمة

واحدة، وقد يستعمل جملا مؤلفة من أكثر من كلمتين، وعندما يقال أن طفلا ما في مرحلة الجملة المختصرة، مثلا، فان ذلك يعني أن معظم جمله ينطبق عليها هذا الوصف.

أولا: مرحلة الكلمة – الجملة :

أ- الكلمات الأولى :

يبدأ بعض الأطفال بنطق عدد من الكلمات المفردة قبل نهاية السنة الأولى من العمر ، ولكن معظم الأطفال لا يبدؤون باستعمال كلماتهم الأولى إلى أن يتخطون عامهم الأول من العمر، ويرى أروين 1949 أن معدل عدد الكلمات التي يعرفها الأطفال في نهاية السنة الأولى يبلغ حوالي ثلاث كلمات.

ب- وظائف الكلمات الأولى:

من الطبيعي أن تحمل كلمات الطفل الأولى صيغ السلوك والمقاصد التي اكتسبها الطفل خلال مرحلة ما قبل الكلام، فقد كان يستعمل الإشارات المتوافرة لديه صوتية أو غيرها للتعبير عن عدد من وظائف الاتصال والتبليغ ، وتعمل كلماته الأولى بنفس الطريقة وما هي سوى امتداد للوظائف اللغوية السابقة ، فهي مسميات للأشياء حوله، والحوادث التي تمر به وتعبر أيضا عن حالاته المزاجية وتأمر الكبار بتنفيذ رغباته وسد احتياجاته ، وقام ليوبولد 1949 بملاحظة سلوك طفلته، و وجد بأن بعض أصوات المناغاة التي تصطنعها ابنته تصبح كلمات، عندما تربطها ابنته بحالات انفعالية معينة ، فلقد وجد مثلا أن طفلته عندا تسقط لعبتها من السرير تقف وتقول "آه" وهي تؤشر إلى اللعبة الساقطة على الأرض وكأنها تأمر بإعادتها إليها، أي أن الكلمة غير متمايزة في وظيفتها بحد ذاتها، وكما سنرى فيما بعد فان الطفل يغدو قادرا على التمكن من تمايز الوظيفة حينما يستطيع أن يربط أكثر من كلمة ببعضها، و تستمر فترة استعمال الكلمة المفردة كجملة حتى نهاية السنة الثانية تقريبا، ولقد بينت الباحثتان ميناك وبرنهولتز أن الطفل يعتمد على التنغيم لكي يوضح وظيفة الكلمة خلال هذه الفترة، وقد قامت الباحثتان بتسجيل كلمة باب عندما ينطقها الطفل لأغراض مختلفة ثم عرضت الأصوات المسجلة على مجموعة من الراشدين وطلبت الباحثتان منهم تحديد غرض القول، فوجدتا بأن الكبار قادرين على تمييز أغراض الطفل الثلاثة من خلال صيغة التنغيم الذي يستعمله الطفل، فقسموها إلى كلمة استفهامية وأخرى خبرية وثالثة بصيغة الأمر، يستطيع الطفل إذن أن يبلغ الراشدين ما يرمي إليه من خلال صيغة التنغيم للكلمة الواحدة فهو تارة يسأل "هل هذا باب؟" وتارة أخرى يقول "هذا باب" وفي غيرها يأمر "افتح الباب" يفعل كل ذلك بكلمة واحدة فقط هي "باب" (الحمداني، 1982 ، 49).

وبالرغم من ذلك فان الكبار لا يستطيعون فهم الجمل ذات الكلمة الواحدة وحتى الجمل ذات الكلمتين أو الثلاث فهما تاما إلا من خلال الموقف الكلي، فعندما ينطق الطفل كلمة "باب" بصيغة الأمر وتسمع ما قال دون أن تعرف الموقف الكلي الذي قيلت فيه الكلمة، فلن تستطيع الحكم فيما إذا كان الطفل يريدك أن تفتح له الباب، أو تغلقه، أو أن تنصت لما يجري وراءه. ولكن عندما تكن واقفا أما الباب المغلق والطفل قد تهيأ للخروج ، ويبدأ بالأمر "باب" فانك تدرك من الوقت الموقف الكلي أنه يريدك أن تفتح له الباب لتسمح له بالخروج، ولكن أهم سمات كلمات الطفل خلال هذه المرحلة هي أنها تعبر عما يجري حاليا وعندما يبدأ الطفل بتطوير قدراته اللغوية فيكتسب القواعد وتتوسع مفرداته فانه يستطيع التحدث عن الماضي والمستقبل ويستطيع آنذاك أن يستعمل الحوار الحقيقي.

ج- شكل الكلمات الأولى:

إذا لاحظنا أصوات المناغاة نجد أنها تشكل عينة من أصوات الكلام كافة ، ولكن الكلمات الأولى لا تقلد الأصوات التي أطلقها الطفل أثناء المناغاة ، والكلمات الأولى تكون قصيرة تتألف من مقطع واحد أو مقطعين يتألف كل مقطع من ساكن وحركة (س ح)، وغالبا ما تكون السواكن أمامية مثل الباء والميم أما الحركات فعالاً ما تكون خلفية مثل الألف.

وترى الباحثة الأمريكية موسكويتز Mocwitz أن أول ما يتعلمه الطفل ونظمه في كلام، هو ليس الأصوات المنفردة أو الكلمات المنفردة بل المقاطع، وتخرج أول المقاطع عندما يمسك الطفل بشفتيه ثم يطلق الهواء فجأة في مقاطع مثل با وما وفي الواقع أن هذين المقطعين هما أول ما يميزه الطفل من مقاطع، لأن مخارج الأصوات اللغوية مختلفة فهي أنفية في ما وشفوية غير أنفية في با، وهكذا يميز الطفل بين ماما و بابا وهي من أولى الكلمات التي يتعلمها الطفل العربي.

وسرعان ما يسيطر الطفل العربي على الحركات الطويلة الثلاث، ولكن بما أن عدد السواكن التي ينطقها محدودة خلال السنة الثانية من عمره، فان عدد المقاطع التي ينطقها يكون محدودا أيضا ويكررها ثنائيا مثل بابا ، ماما، دادا، بيي... الخ (الحمداني، 1982).

ويقسم اكتساب النظام الصوتي العربي إلى ثلاث مراحل تمتد الفترة الأولى من عمر (1-1.5) سنة يكتسب فيها الطفل السواكن الشفوية والأنفية والمتفجرات الحنجرية علاوة على الحركات الأساسية الثلاث، ولا يظهر التقابل بين المهموس والجهور في هذه المرحلة.

أما المرحلة الثانية فتبدأ في العمل 5ر2 سنة تقريبا ، ويكتسب خلالها متفجرات أخرى وبعض الأصوات الاحتكاكية ولا يظهر خلال هذه المرحلة التوكيد اللفظي أو الشدة كما أن بعض أصوات الحركة المركبة لا تظهر أيضا وتنتهي المرحلة الثالثة في سن خمس سنوات حيث يقترب من السيطرة الكلية على النظام الصوتي في اللغة، وتدل المقارنات أن الأطفال العرب يكتسبون النظام الصوتي العربي وتيرة أسرع مما يجري لدى الأطفال الذين يتعلمون لغاتهم القومية الأخرى.

يستمر الطفل إذا على تمايز ما يلفظه من أصوات ومقاطع بحيث ينطق فيما بعد الأصوات المناسبة ، ويمتد هذا الأمر حتى دخوله المدرسة أو قبلها، حيث يعاني من صعوبة نطق بعض الأصوات اللغوية مثل/ س/ التي ينطقها / ث/ وصوت / ر/ التي ينطقها/ ل/ ويتلخص معظم الأطفال من صعوبات النطق قبل أن يبلغوا سن المدرسة أو السنة الأولى منها بشكل تلقائي ، أما إذا بقيت هذه الصعوبات مدة أطول بحيث تجعل من الطفل هدفا للسخرية أمام أقرانه فان الطفل قد يعاني من صعوبات نفسية واجتماعية وفي وقت لاحق (الحمداني، 1982 ، 152).

د- معاني الكلمات الأولى:

عندما يبدأ الطفل باستعمال كلماته الأولى يكون قد أتم اكتساب مفاهيم ثبات الأشياء وهذا مما مرنا على ذكره قبل بضع صفحات، وإذ يبدأ الطفل الكلام فإننا نستطيع أن نستنتج أموراً مفيدة عن تطور المفاهيم لديه وتكوينها، فمن خلال الوظائف الاتصالية التي تؤديها كلماته الأولى، تتكشف أمامنا الكيفية التي يدرك بها الطفل العالم المحيط به، وكيفية تصنيفه للأشياء، ولعل أوضح جوانب هذه الظاهرة هي إسراف الطفل في مد المعنى لتغطية أشياء لا تنضوي ضمن نفس الصنف كما يراها الكبار ، فقد يستعمل الطفل كلمة واحدة للجوارب والحذاء والملابس التي يتنزه بها والنزهة نفسها، ولا تفوت الملاحظ العلاقات الادراكية بين هذه الأشياء بالنسبة للطفل على تباعدها بالنسبة للكبار.

ولقد درست كلارك 1973 مسألة الإسراف في مد المعنى لدى الطفل، واستنتجت من ذلك أن عملية توسع المعاني والإسراف في مدها تعتم على شيء يربط بين الأشياء والأحداث التي يضعها الطفل في صنف واحد يخالف تصنيف الكبار ، وسبب الخلاف بين التصنيفين تصنيف الكبار وتصنيف الصغار، هو أن الكبار يأخذون بعدة عناصر للتصنيف بنفس الوقت ، ولكن الصغار يأخذون بعامل واحد أو عنصر واحد ويهملون بقية العناصر

علما بأن التشابهات التي يأخذها الصغار قد تختلف عن التشابهات التي يأخذ بها الكبار، وتقدم كلارك ستة أمثلة للأصناف الرئيسة التي يستعملها الأطفال لتنظيم العالم حولهم وهي:

1- الحركة: قد يستعمل الطفل صوت "شو" للدلالة على صوت القطار ثم يوسع المعنى ليشمل كل الكائن المتحركة.

2- الشكل: وهذا أكثر أنواع توسيع المعنى انتشاراً بين الأطفال، فقد يبدأ الطفل بإطلاق كلمة "سمس" على الشمس ث يوسع المعنى ليشمل الدوائر على غلاف كتاب والنقود... الخ.

3- الحجم: بدأ الطفل بإطلاق كلمة "دبا" على ذبابة ولكن سرعان ما وسعها لتشمل كافة الحشرات الصغيرة ، فتات الخبز الصغيرة ، نقطة صغيرة من الوسخ، واصبح الطفل نفسه.

4- الصوت: استعمل طفل يوغسلافي "كلمة ط كوكو" للدلالة على صوت طائر معين ، ولكنه وسع المعنى ليشمل الألحان على الكمان ن والبيانو، والاسطوانات وكل أنواع الموسيقى ، وحتى الخيول الدوارة في مدينة الملاهي.

5- الطعم: ولم يظهر هذا الصنف في اليوميات إلا نادراً، فقد بدل أحد الأطفال باستعمال كلمة "كاندي" للحلوى فوسعها بحيث أطلقها على الفواكه وفيما بعد على جميع الأشياء الحلوة المذاق.

6- الملمس: أطلق الطفل كلمة "دوكي" على الكلب الحقيقي ثم على لعبة بهيئة كلب ذي فرو، ثم على الفراء الذي تلبسه أمه.

ويعيد الطفل بناء عالمه ، كما يعيد بناء مفاهيمه بازدياد خبراته وازدياد خبرته اللفظية وتعمل تمييزا ته على دحر عملية الفضفاضة علة أعقابها فتراجع أمام التمييز المستمر للمدركات (الحمداني، 1982، 154).

هـ- فهم الطفل للجمل المسموعة في هذه المرحلة:

بما أن الفهم يسبق التعبير فان المرء يتوقع أن يستطيع الطفل في مرحلة الكلمة الجملة أن يفهم جملا مؤلفة من كلمتين أو أكثر ، غير أن دراسة لهيلين بندكت أظهرت أن هذا لا يحدث بشكل تام إلا في أواخر هذه المرحلة ، أما في بدايتها فلا يستطيع فهم مثل هذه الجمل كاملة ، فقد لاحظت أن الأطفال في الفترة التي تقع بين الشهر الثاني عشر والشهر الرابع عشر أو الخامس عشر من أعمارهم لا يفهمون إلا عنصرا واحدا من الجملة التي يسمعونها، رغم معرفتهم جميع مفرداتها، ففي جملة أعط الكرة لهيلين، مثلا، هناك عنصر الإعطاء (أعط)

وعنصر المعطى (الكرة) وعنصر المعطى إليه (هيلين)، وقد وجـدت الباحثـة أن الطفل في بداية هذه المرحلة لا يفهم إلا أحد هذه العناصر لعدم قدرته على التركيز عليها كلها في آن واحد، فإذا استوعب أعط ولم يستوعب العنصرين الآخرين ، فانه قد يتناول قلما، مثلا، بدلا من الكرة، ويعطيه لوالدته بدلا من إعطائه لهيلين، وإذا استوعب العنصر الثاني دون الأول والثالث فانه يتناول الكـرة ولا يعطيها لأحد، وإذا فهم العنصر الثالث دون الأول والثاني فانه ينظر الى هيلين دون أن يفعل شيئا.

أما في الشهر الخامس عشر وما بعده فقد كان معظم الأطفال يفهمون عنصرين وكان قليل منهم يفهمون ثلاثة عناصر، فإذا فهم الطفل عنصرين من جملة "أعط الكرة لهيلين" فانه قد يتناول الكرة ويعطيها لوالدته أو يتناول القلم ويعطيه لهيلي (عبده، 1986).

ثانيا: مرحلة الجملة المختصرة :

تبدأ هذه المرحلة عند معظم الأطفال بين منتصف السنة الثانية من العمر وآخرها ، وتقتصر في البداية على الأخبار والطلب ، بشقيه الأمر والاستفهام، وتخلو من التعجب.

إن كثيرا من جمل الطفل في هذه المرحلة لا يفهم معناها إلا بالاستعانة بالموقف الذي قيلت فيه، فجملة Mommy Sock مثلا يمكن أن تعني "هذا جورب ماما" أو "أعط الجورب لماما" أو "ماما تلبس جوربها" الخ . إلا أن المعنى المقصود يفهم من السياق الذي قيلت فيه (عبده، 1986).

أ- النقلة بين الكلمة – الجملة والجملة المختصرة :-

يمر الطفل بين مرحلتي الكلمة-الجملة والجملة المختصرة بمرحلة إبرة يلفظ فيها كلمتين بينهما وقفة ، مثلا:

Baby. Chair "طفل. كرسي".

ثم يلفظ الكلمتين في فترة لاحقة في جملة واحدة:

Baby. Chair "طفل كرسي" (الطفل على الكرسي).

وتعتبر الكلمتان في الحالة الأولى كلمتين منفصلتين لا جملة مؤلفة من كلمتين للأسباب التالية:

1- وجود وقفة بينهما.

2- وقوع نبر متساو تقريبا عليهما ، وهو أمر لا يحدث في العبارات المؤلفة من كلمتين.

3- التنغيم الهابط عليهما.

ويختلف الأطفال في مقدار الوقت الذي تستغرقه هذه النقلة قبل البدء بضم الكلمتين المتواليتين في جملة واحدة.

وقد لوحظ أن الكلمتين الملفوظتين بالطريقة السابقة قد تكونان اسمين كما في طفل . كرسي ، وقد تكونان اسما وفعلاً أو اسما وأداة الخ. فقد ورد في كلام الأطفال أمثلة مثل:

"Car. See. سيارة ، أنظر (أنظر إلي السيارة).

"Cook. Baby يطبخ.طفل" (الطفل يطبخ).

"Neck. Up. عنق.فوق". (يقصد: ارفع زمام المعطف نحو عنقي).

ويتبين من هذه الأمثلة وأشباهها أن الأطفال لا يتبعون قاعدة معينة في ترتيب الكلمتين ، وأن المعنى المقصود لا يمكن استخلاصه إلا من الموقف الذي قيلت الكلمتان فيه (عبده، 1986، 17).

ب- العلاقات الدلالية في الجملة المختصة :

أ- المعنى في مرحلة الجمل ذات الكلمتين: عندما يتقرب الطفل من نهاية مرحلة الكلمة الجملة ، نطق الطفل أحيانا بكلمتين تفصلهما وقفة ولكن ليستا منفصلتين بل يقعان ضمن ميدان جيد، تروي بلوم عن طفلة في بداية السنة الثانية من عمرها وهي تجهد نفسها في وضع بلي في جيبها وهي جالسة على الجيب، وكانت تقول "بلي" ثم بعد وقفة" جيب"، ولكنها لم تربط الكلمتين سوية في تلفظ واحد مستمر ، وبد اشهر قليلة استطاعت أن تنطق بلظ" بلي جيب" كلفظ واحد وبتنغيم هابط يشمل اللفظ بأجمعه ودون توقف بين الكلمتين .

ب- ويعتقد بعض العلماء أن بزوغ الجملة ذات الكلمتين هو نتيجة لتطور في الجهاز العصبي يسمح للطفل بأن يخطط لهذه الجمل وينطقها قبل أن تختفي من الذاكرة المباشرة، ويمثل هذا التطور الجديد زيادة كمية المعلومات التي يستطيع الطفل أن يشعها في لفظ واحد، وتجدر الإشارة هنا أن الكلمات والمفاهيم التي يضعها في جملة هي الكلمات والمفاهيم التي سبق أن تعلمها نفسها ، ويرى سلوبن ، أن الجملة ذات الكلمتين تشكل تقدما واضحا في قدرة الطفل التعبيرية ولكنها لا تشكل مرحلة جديدة في تفكيره ، وتعتبر هذه المرحلة مرحلة مهمة لأنها تمثل تقدما ملحوظاً في قدرة الطفل على أن يرمز لأفكاره بطريقة لغوية وأن يعكس أفكاره بطريقة لغوية وأن يعكس أفكاره بشكل افضل إلى عالم التفاعل الاجتماعي والفكري البشري.

ج- قام عدد من علماء نفس اللغة بجمع البيانات من أماكن مختلفة من العالم فجمعوا البيانات من الأطفال الذين يتكلمون الإنكليزية والألمانية والروسية والفلندية والتركية ولغة أهل ساموا ولغة اللاو في كينيا ، وفي أدناه المفاهيم التي ظهرت في لغة الأطفال ، أنها نفس المفاهيم التي تظهر في دراسة الأطفال في أية لغة.

1- التعرف يشير الطفل في مرحلة الكلمة -الجملة الى الأشياء وينطق اسم الشيء الذي يشير إليه، ولكنه في هذه المرحلة يضيف كلمة أنظر أمام اسم الشيء . "أنظر قط" مثلا. وهذه الجمل هي امتداد لازدواج النطق مع الإشارة.

2- المكان يدل الطفل على موقع الأشياء بجملة ذات كلمتين تصحبها الإشارة باليد أو الإصبع ، وتنتهي الجملة عادة "بهنا" أو "هناك" مقل "كتاب هنا" أو "قط هناك" أو قد يستعمل كلمتين ليحدد موقع شيء مثل "نونو بيب" أي الطفل في السيارة ، ونلاحظ أن الطفل يهمل في هذه الجمل حروف الجر مثل في ، ب ، على ... الخ.

3- التكرار: يبدو أن الأطفال ينتبهون منذ سن مبكرة لوجود الأشياء والأحداث وغيابها وتكرارها، فمن أوائل الجمل التي ينطقها الطفل" بعد نمنم "أي المزيد من الحلوى .

4- عدم وجود الأشياء أن الطفل الذي يلاحظ تكرار الأشياء يلاحظ أيضا غيابها والذي يلاحظ الأحداث يلاحظ أيضا توقفها فجملة الأولى تعبر عن غياب الأشياء مثل" بح حليب" أي نفذ الحليب بعد أن يشربه أو "راح طوبة" بمعنى اختفت الكرة تحت كرسي مثلاً .

5- النفي: يستعمل الطفل صياغات النفي ليعارض لفظ تلفظه شخص كبير مثلا لكل يتجنب سوء الفهم . مثلا يؤشر الى صورة كلب ويقول "مو بشة" أي ليس قطا، ويستعمل صياغة مشابهة ليرفض ما يفرضه عليه الكبار "ما أشرب" مثلاً إذا أرادوه أن يشرب شيئا.

6- التملك: عندما يكون الطفل في مرحلة الكلمة -الجملة ويرى سترة أبيه فانه قد يقول" بابا" دون وجود الأب أما في مرحلة الجملة ذات الكلمتين فانه قد يقول "سترة بابا" .

7- فاعل-فعل-مفعول به: بالرغم من أن الطفل يفهم في هذه المرحلة فعل الفاعل على المفعول به، إلا أنه لا يستطيع أن يعبر إلا عن زوجين اثنين من هذا الثالوث، فقد يقول" بابا طوبة" فاعل ومفعول به أو "ذب طوبة" فعل ومفعول به أو "ذب بابا" فعل وفاعل ولكنه لا يستطيع أن يقول "بابا ذب الطوبة" أي "بابا ارم الكرة".

8- الفعل – المكان: يستطيع الطفل أن يتكلم عن الفعل ومكان حدوثه مثل" اقعد – كرسي" ولكنه لا يستطيع أن يقول ماما اقعدي على الكرسي" وقد يظهر نفس القصد على شكل " ماما كرسي" أو" ماما اقعدي" .

9- الفعل – المتسلم: يستطيع الطفل أن يتحدث عن المستفيد من الفعل ، مثل ط أعـط بابا" أو كعك لي" وبالرغم من أنه لا يذكر الفعل في الصيغة الأخيرة فان الطريقة التي يقول بها الجملة لا تدع مجالا للشك بأنه يريد الكعكة.

10- الفعل الأداة: عندما يذكر الطفل الأداة ووظيفتها فإننا نستدل على أن الطفل يدرك وظيفة الأداة مثل "سكين قص".

11- النعت : يبدأ الطفل في هذه المرحلة بإطلاق النعوت على الأسماء مثل" كرة كبيرة" ... أو" سيارة حمراء".

12- الاستفهام : يستطيع الأطفال إطلاق الجمل بصياغتها السابقة بشكل الاستفهام وذلك بتحويل التنغيم في طريقة نطقها، كما أنه يمتلك في هذه المرحلة عادة بعض أدوات الاستفهام خاصة أي، فهو يسأل" وين طوبة" أي الكرة ، أو" وين روح" أي أين تذهب" .

إن هذه الوظائف تظهر في كل اللغات التي تمت دراستها خلال مرحلة الجملة ذات الكلمتين، ومن الواضح أن الطفل يعبر خلال هذه المرحلة عن مدى واسع من الأفكار، وفي الحقيقة يصعب أن تضيف الى هذه القائمة أفكاراً أخرى ، ولا يعوز هذه التعبيرات سوى القاعدية (الحمداني، 1982،160).

قواعد عامة في هذه المرحلة:

لاحظ بعض الباحثين أن الأطفال يتبعون بشكل عام قواعد مطردة في التراكيب التي يستعملونها رغم أن هذه التراكيب تختلف عن تراكيب الكبار . فإذا كانت الجملة تتألف من كلمتين إحداهما تعبر عن الفاعل والأخرى عن المفعول فان الكلمة الدالة على الفاعل تقع أولا، كما في Mommy Sock "ماما (تلبس) جورب (ها)" أو Kendall Book كندل (يقرأ) كتابا، كذلك عندما يستعمل الطفل كلمة All gone "لم يعد موجودا" فانه يضعها دائما في بداية الجملة كما في Allgone Milk "لم يعد هناك حليب"، وهذا عكس ما يفعله الكبار حيث يقولون The Milk Is Allgone. غير أن هذا الاطراد في لغة الأطفال لا يعني أنهم يتبعون جميعا نمطاً واحدا من ترتيب الكلمات في الجملة ، فقد لوحظ أن بعض الأطفال عندما يتحدثون عن المكان الذي يقع فيه شيء معين فانهم يذكرون الشخص أو

الشيء أولا ثم المكان، مثلاً Baby Chair الطفل على الكرسي " Daddy Car " أبي في السيارة، في حين أن بعضهم كانوا يتبعون ترتيبا معاكسا فيذكرون المكان أولا كما في جملة There Doggie الكلب هناك . وتشير الأمثلة التي وردت في كلام طفلينا الى أنهم كانوا يتبعون قواعد مطردة بشكل عام ، ولكن ليس دائما ، فمن القواعد المطردة استعمال بدي أريد وبديش لا أريد " دائما في بداية الجملة ،م وكذلك استعملوا اسم الإشارة وفعل الأمر في بداية الجملة دائماً.

مثال:

بدي حليب (أريد حليب).

بدي أبسه (البسه) بوت (أريد أن البس الحذاء).

مثال:

ومن القواعد المطردة أن الفعل يسبق الفاعل ويسبق المفعول به:

(وثعت وقعت) رانية (وقعت رانية).

نام بابا (نام أبي).

غير أنه إذا تعارضت قاعدة أسبقية الفعل مع قاعدة أسبقية اسم الإشارة فأن اسم الإشارة يقع أولا:

مثال:

هادي أبسها (ألبسها) (ألبسي هذه).

كما أنا كلمة أن تقع في كلام الطفل قبل الاسم ولكن بعد الفعل:

مثال:

أبس (ألبس) أنا (أنا ألبس).

بديس نام أنا (لا أريد أن أنام).

ومن القواعد غير المطردة الكلمات الدالة على مكان ، حيث استعملها الأطفال قبل الفعل أو الاسم أحيانا وبعدهما أحيانا أخرى (عبده، 1984، 43).

4- بين جملة الطفل وبرقية الكبير:

ما المبادئ التي يتبعها الطفل في اختصار الجمل ؟ هل يحذف بعض الكلمات الأولى؟ هل يحذف بعض الكلمات الأخيرة ؟ لا هذا ولا ذاك، ولكنه- ككاتب البرقية - يحذف ما ليس له أهمية كبيرة في المعنى، ومن هنا سمى بعض الباحثين هذا النوع من الكلام "الكلام البرقي" TELEGRAPHIC SPEECH فجمل الطفل في هذه المرحلة تكاد تقتصر -كما تقتصر البرقية – على الكلمات الدالة CONTENT WORDS وتخلو من الكلمات الوظيفية FUNCTIONAL WWORDS ، أي أن الأجزاء التي تؤثر على صحة تركيبها اللفظي ، ولكنها لا تؤثر على محتواها الدلالي. غير أن هناك اختلافاً هاما بين جملة الطفل المختصرة وبرقية الكبير، وهو أن الطفل يحذف، علاوة على الكلمات الوظيفية ، بعض أجزاء الكلمة التي لا تؤثر كثيرا على المعنى، كالسوابق Prefixesواللواحق Suffixes، فيقول Go، مثلا ، بدلا من Goes، أو Going، وكذلك يحذف أداة التعريف وحروف الجر الخ ، كما لاحظنا في كثير من الأمثلة الإنجليزية والعربية التي أوردناها، ولو كان كاتب البرقية يدفع كلفة برقيته حسب عدد الحروف لحذف السوابق واللواحق كما يفعل الطفل في جملته المختصرة (لاحظ أننا لا نحذف في البرقية العربية أداة التعريف وحروف الجر وغيرها من الأدوات المتصلة لأنها تعتبر جزءا من الكلمة التي تليها، ولكننا نحذف أداة التعريف وحروف الجر الخ في البرقية الإنجليزية لأنها تعد كلمات مستقلة.

ولكن ما الذي يجعل جمل الطفل في هذه المرحلة تأتي على هذه الصورة ؟ يرى بعض الباحثين أن السبب هو قصر مدى ذاكرة الطفل في هذه المرحلة سواء في الاستماع أو التخطيط للتعبير غير أن هذا لا يفسر أسباب انتباه الطفل للكلمات الدالة التي يسمعها دون بقية الكلمات ، فما تفسير ذلك؟ أن الكلمات الدالة تعبر عن معنى محسوس ، أي أنها مرتبطة بأشياء يراها الطفل أو يحسها، بعكس الكلمات الوظيفية ، ومن هنا يأتي اكتسابها قبل غيرها في مرحلة الكلمة -الجملة ومرحلة الجملة المختصرة ، ثم أن الكلمات الدالة أكثر بروزا في السمع لأن النبر الرئيسي في كلام الكبار يقع عادة عليها (عبده، 1986، 21).

تعليق

إن جمل الأطفال المختصرة مؤلفة، كما ألمحنا، حسب قواعد تركيبية معينة يتبعونها، وليست سلسلة متصلة من الأصوات حفظها الأطفال حفظا دون إدراك للأجزاء التي تتألف منها، فما الذي يدعو إلى اعتبارها مؤلفة وليست محفوظة.

هناك عدة أسباب تدعو إلى ذلك:

1- الأجزاء التي يحذفها الطفل ليست عشوائية، فالطفل يحذف-كما رأينا-ما ليس له قيمة كبيرة في المعنى، ولو لم يكن الأمر كذلك لظهر في جملة ما يناقض هذا. فمقابل جملة الكبار البابا في السيارة، مثلا ، يقول الطفل بابا سيارة أو سيارة بابا، ولكنه لا يقول أل في أو بابا في أو سيارة أل.

2- ترتيب الكلمات في جمل الطفل كثيرا ما يكون مختلفا عن ترتيبها عند الكبار، وهو يتبع باطراد (مدة من الزمن) ذلك الترتيب الذي يعبر خطأ من وجهة نظر الكبار، وبما أن ما يقوله الطفل مختلف عما يسمعه من الكبار فان من غير الممكن أن يكون محفوظا، بل لا بد من أن يكون الطفل قد ألفه تأليفا لأنه لم يسمعه من قبل.

3- عدم تطبيق القواعد التي يطبقها الكبار، فالكبار يطبقون، مثلا، قاعدة لفظ التاء المربوطة في السماء المضافة، يقولون: سيارة دون لفظ التاء ولكن سيارة فلان وسيارتك بلفظ التاء.

4- يطبق الطفل ما يسمى بـ "القياس الخاطئ" فيقول قلمات ، مثلا، وايجي عندي بدلا من أقلام وتعالي عندي، أي أنه يطبق قواعد سأستخلصها على أمثلة لا تنطبق عليها تلك القواعد ، فالطفل عندما يقول ايجي عندي لم يستحضر هذه الجملة من ذاكرته ، فهو لم سمعها من أحد، ولكنه طبق قاعدة اشتقاق فعل الأمر من الفعل المضارع فاستق فعل الأمر المضارع تيجي، قياس على روح من تروح أو العب من تلعب، بدلا من استعمال فعل الأمر تعال الذي يستعمله الكبار.

ولا يعني هذا أن كل ما يقوله الأطفال مؤلف حسب قواعد تركيبية يطبقونها، فهناك عبارات قليلة محفوظة ، مثل صباح الخير ومع السلامة، ليست بالنسبة للطفل في هذه المرحلة سوى سلسلة متصلة من الأصوات يلفظها دون إدراك للأجزاء التي تتألف منها ، فالطفل لا يدرك أن العبارة الأولى تتألف من صباح + أل + خير وأن العبارة الثانية تتألف من مع + ال + سلامة ، ودليل ذلك أن أداة التعريف التي يلفظها في العبارتين السابقتين لا ترد في هذه المرحلة في الجمل العادية التي يؤلفها ، فهو لا يقول في هذه المرحلة بابا في السيارة أو الطابية مع ديمة.

ثالثا: مرحلة الجملة :

من الجمل ذات الكلمتين إلى الجملة القوا عدية:

تتطور وتنمو، خلال السنوات التالية سمة هامة من سمات السلوك اللغوي تلك هي القواعد ، ولا نعني بالقواعد هنا ما تتضمنه الكتب المدرسية حول المبتدأ والخبر وأخوات كان وأن ... الخ، بل تلك القواعد التي نعرفها ضمنيا ، جميعا ونتكلم ونكتب بموجبها ونستعملها لننظم كلماتنا بجمل صحيحة ، والتي أن خرج متكلم عليها نحس بأنه أخطأ في القول.

تبدأ بوادر استعمال القواعد اللغوية في نهاية مرحلة الجملة ذات الكلمتين وتعبر ا لوسائل القواعدية الأولى التي يستعملها الطفل، هي الأدوات الأساسية في اللغة البشرية ، وهي التنغيم ، تتابع الكلمات والصرف (الحمداني، 1982).

1- التنغيم :

سبق أن مررنا على الدور الهام الذي يلعبه التنغيم في لغة الطفل في المراحل الأولى من اكتسابها، فقد يرفع الطفل من نغمة جملة أو يخفضها حسبما يقتضي موقف الاستفهام أو الأمر أو الطلب أو الرجاء أو التوسل ، ولكن في نهاية مرحلة الجمل ذات الكلمتين، يظهر عنصر جديد في لغة الطفل وهو النبر STRESS، أي أن الطفل قد يؤكد على إحدى الكلمتين في "فستان" بنت" فمرة هي "فستان بنت" ومرة أخرى هي "فستان بنت" فعندما يقول الطفل فستان بنت" يقصد هذا فستان البنت، ولكنه عندما يرفع النبرة في "فستان بنت" في نهاية الجملة نفهم أنه يستفهم أي هل هذا فستان بنت ؟

ويستمر التنغيم في كلام الطفل تفاضلا وتمايزا خلال فترات النمو اللغوي اللاحقة حتى يقترب اقترابا شديداً في لغة الكبار في حوالي الرابعة -الخامسة من العمر (احمداني، 1982،164).

2- تتابع الكلمات :

اللغة العربية أكثر مرونة من اللغات غير المعربة من حيث تتابع الكلمات فقد نقول سأل احمد عمر" أو" احمد سأل عمر" أو" عمر سأله أحمد" دون تغيير في معنى الجملة سوى التأكيد. ولكن التتالي في الكلمات صحيح في جميع الأحوال ونجد هذه الظاهرة في اللهجات العربية الجارية أيضا بالرغم من أنها غير معربة ، ويعتمد المتكلمون على النبر في التأشير الى الفاعل ، إلا أن الجملة العربية أساسا تتخذ صيغة معينة هي : فعل- فاعل - مفعول به.

وإذا عدنا الى ما ينطقه الطفل العربي في نهاية مرحلة الجملة ذات الكلمتين نجد أنه يستعمل تتابعا للكلمات يختلف باختلاف مقاصده فمثلا جملا" بابا دعدغ" عندما يريد من

الأب أن يدغدغه ولكنه يستعمل " دغدغ باب " عندما يريد أن يدغدغ أباه وعندما تزداد الجمل التي ينطقها الطفل طولا يتأكد أكثر فأكثر دور تتابع الكلمات في نقل المعنى الى السامع.

1- النفي: يكتسب الطفل العربي النفي من اللهجة المحيطة به، ولعل أول أشكال النفي التي يكتسبها هو الشكل "ما" بميم مفخمة ، ويقصد بها الطفل الرفض، بمعنى لا أريد أو لا أفعل، أو لا تفعل. ولكنه يفهم الشكل " لاً" منذ سن مبكرة وستعمل عادة مع الطفل بمعنى التحذير من شيء معين مثل" لا " عندما يحاول إمساك شيء ساخن أو سلك كهربائي، أو يسكب سائلا على نفسه.

وفي حدود منتصف السنة الثانية يستعمل الطفل كلمة " لاً عندما نسأله عن شيء معين ،مثل هل اسمك فلان ؟ وعندما يستعمل الطفل هذه الكلمة فقد يستعملها بأحد صيغتين " لاً بألف ممدودة أو " لاً بهمزة في نهاية الكلمة ولطفاً تعتبر هذه المرحلة الأولى من اكتساب النفي.

أما في المرحلة الثانية فيبدأ الطفل باستعمال (ما) بميم مخففة و " مو " في جملة قصيرة مثل" ماهنا" و " موهذا " وتكون استعمالاته مخالفة في بعض الأحيان الاستعمالات المقبولة في المجتمع اللغوي .

أما المرحلة الثالثة فتأتي في منتصف السنة الثالثة حيث يستعمل النفي المناسب فيقول الطفل مثلاً" ماكو" بمعنى لا يوجد ، "ما أريد" و " موهنا " بمعنى ليس هنا " ... الخ.

2- الاستفهام : يبدو لنا أن الاستفهام يجري بطريقتين هما:

أ- استفهام عن طريق تغيير التنغيم ، بكلمة أخرى تستعمل نفس صيغة الجملة في حالة الإثبات مع رفع درجة الصوت في الكلمة أو الكلمتين الأخيرتين ، ويتطلب مثل هذا الاستفهام الإجابة بنعم أو لا ، أو ما يقابلهما.

ب- الاستفهام بإحدى أدوات الاستفهام مثل:

شنو- ماذا،منو-شكد-كم، وين- أين ، ايمتى-متى، شلون، كيف ، ليش، لما، منين – منين ، من أين ، وتتطلب الإجابة عن هذه الأسئلة صياغة جملة جوابية أو كلمة واحدة .

لقد تبين لنا أن اكتساب الطفل لصيغة الاستفهام تمر بمراحل محددة هي:

1- المرحلة الأولى:

وفي هذه المرحلة يغير الطفل من نغمة الصوت برفع درجة الصوت فيسأل الطفل مثلا " أحطه هنا؟".

2- المرحلة الثانية:

يكتسب الطفل بعض أدوات الاستفهام خلال السنة الثالثة من العمر ويضعها في نهاية الجملة مثل" هذا شنو" ولعل شنو هي أولى أدوات الاستفهام التي يتعلمها الطفل كما يتعلم كلمة منو" مستقلة حينما يطرق الباب مثلا.

3- المرحلة الثالثة:

يتعلم فيها الطفل استعمال كافة أدوات الاستفهام مع تحويراتها الأسلوبية وينجز هذه المهمة في حوالي سن 3 - 4 سنوات.

4- الصرف:

إن الصرف هو آخر المراحل التي يكتسبها الطفل، ويبدو من الدراسات أن سن الأطفال لدى اكتساب الصرف يتباين بتباين اللغات من حيث تعقيدها الصرفي، فالطفل الذي يتعلم الإنكليزية كلغة قومية يتعلم الصرف في سن سبع سنوات أو ثمان سنوات من ا لعمر.

ومن الملاحظ في نمو اللغة لدى الطفل أن الطفل يتعلم الكلمات غير الموسومة أولا ومن ثم يتعلم أن يضيف إليها السوابق أو اللواحق ويبدو أن هذا الأمر هو من إحدى شوامل اكتساب اللغة ، في كل مكان من العالم .

قبيل نهاية السنتين نجد أن الطفل العربي يستعمل السماء مفردة ولا يميز بين المؤنث والمذكر، ولكننا نلاحظ بزوغ التأنيث والتذكير في نهاية السنة الثانية وبداية السنة الثالثة من العمر.

وتظهر بوادر التأنيث والتذكير على الفعل في هذه الفترة فقد يغني الطفل" جا بابا " بإيقاع متكرر عندما يرى أباه قادما ، ولكنه يقول " جت ماما ، أما بالنسبة لاكتساب الجمع فان الطفل يمر بمراحل متعددة ، ففي المرحلة الأولى يفضل الطفل استعمال المفرد ، فإذا قلنا للطفل " هذا بيت وهذا بيت وهذا بيت ، كلهم ماذا ؟ فانه يقول " كلهم بيت" .

أما في المرحلة الثانية فيتكون مفهوم الجمع لدى الطفل ، ونجد أن الطفل يتعلم جمع المؤنث السالم أولا بإضافة اللاحقة " ات " في نهاية الاسم وبعدها يكتسب صيغة الجمع المذكر السالم بإضافة " ين " في نهاية الكلمة ويجري ذلك خلال السن 6ر2-3 سنوات ، أما تعلم جموع التكسير فان صيغة يتم بشكل أكثر تعقيدا.

وعندما نلتفت إلى صيغ المثنى نجد أن عملية اكتسابها أعقد مما سبق ذكره فالطفل يتعلم أن يضع الرقم اثنين أمام المفرد كن يقول " اثنين ولد" بمعنى ولدين" ثم ينتقل إلى صيغة أخرى

هي "اثنين أولاد" في حوالي سن الخامسة ، أي أن يضع الرقم اثنين أما صيغة الجمع، وأخيرا يكتسب صيغة المثنى كاملة "ولدين" بين الخامسة والنصف والسادسة من العمر (الحمداني، 1982، 167).

ب- الخصائص اللغوية لمرحلة الجملة :

1- مفردات الطفل في مرحلة الجملة المختصرة محدودة ، أما في هذه المرحلة فتزداد ازديادا كبيرا.

2- جمل الطفل في مرحلة الجملة المختصة ناقصة ، أما في هذه المرحلة فتقترب جملة من جمل الكبار، وتحتوي على السوابق واللواحق والضمائر المتصلة والأدوات.

3- إتقان التراكيب اللغوية.

4- تصبح جملة الطفل أطول وأكثر تعقيدا ، وتعبر عن كمية أكبر من المحتوى الدلالي ، ففي هذه المرحلة تظهر الجمل المركبة التي تتألف من جملتين بسيطتين بينهما علاقة ، الجملة الأساسية وجملة فرعية (مثل : قبل أن يأكل ، بعد أن انتهى، بينهما كان يلعب ، إذا لم يشرب، الذي كان على الطاولة).

ج- مرحلة الإتقان :

ان إطلاق هذه التسمية على هذه المرحلة لا يعني أن لغة الطفل تصبح متقنة فيها، وإنما تعني أنها تتجه نحو الإتقان ، فبالرغم من أن لغة الطفل بين الرابعة والخامسة من العمر لا تختلف كثيرا عن لغة الكبار ، إلا أنها تظل لبضع سنوات تالية دون مستوى الإتقان التام، ويظهر هذا القصور في أربع نواح: المفردات ، والتراكيب اللغوية ، والقدرة على إصدار أحكام لغوية صحيحة، ومراعاة معلومات السامع عن موضوع الحديث.

1- المفردات :

تظل مفردات الطفل في هذه المرحلة محدود بالقياس مع مفردات الكبار، ويستمر مدى الحياة في اكتساب مفردات جديدة، كما أن معاني المفردات التي تعلمها تصبح أكثر دقة ، ويخيل للكبار حين يستعمل الطفل كلمة ما استعمالاً صحيحا في سياق معين أنه يعرف معناها جيداً، ولكنهم لا يلبثون أن يكتشفوا ن معنى تلك الكلمة في ذهنه يختلف عن معناها عند الكبار.

2- التراكيب اللغوية :

يستمر الأطفال في هذه المرحلة في استعمال تراكيب لغوية كثيرة استعمالا خاطئاً، سواء على مستوى الجملة أو الكلمة ، وقد وجدت كارول تشومسكي من دراسة أجرتها على أربعين طفلاً بين الخامسة والعاشرة من أعمارهم أن هناك تراكيب لغوية في اللغة الإنجليزية لا يتقنها الأطفال قبل التاسعة أو العاشرة ومن أمثلتها: -

"The Doll Is Hard To See" من الصعب رؤية الدمية

"John Promised Bill To Go" وعد جون بل بأن يذهب

"I Asked Him What to Do" سألته ماذا أفعل

فقد كان الأطفال يفهمون من الجملة الأولى أن من الصعب على الدمية أن ترى ، ومن الجملة الثانية أن بل هو الذي سيذهب ، ومن الجملة الثالثة أن الذي سيقوم بالعمل ليس أنا (المتكلم) بل هو الغائب (عبده ، 1986: 59).

د- الأحكام اللغوية وفهم المعنى المجازي:

يفتقر الأطفال في هذه المرحلة الى المقدرة على إصدار الأحكام اللغوية الصحيحة ، أي المقدرة على الحكم على جملة ما بأنها صحيحة لغوياً أو غير صحيحة، أو بأن لها عدة معان ، أو أنها مرادفة لجملة أخرى الخ، وكذلك يصعب عليهم ملاحظة المعنى المجازي وفهم الألغاز والنكت القائمة على اللعب على الألفاظ.

وفي بداية الأمر يربط الأطفال الصحة اللغوية بقدرتهم على فهم الجملة ، ثم ترتبط الصحة اللغوية بعد ذلك بمحتواها الدلالي، وبالنواحي الخلقية ، فجملة مثل طار الحصان ، مثلا ، تعتبر غير صحيحة لأن الحصان لا يطير.

غير أن المقدرة على إعطاء الأحكام اللغوية الصحيحة تبدأ في النمو بعد الخامسة فقبل هذه السن ينظر الطفل إلى اللغة كأداة للفكر أيضا لأن هذا يتطلب النظر إليها كشيء مجرد ، وهو أمر مرتبط بنموه الادراكي بشكل عام ، وقد لوحظ أن قدرة الطفل على تعلم القراءة (والمقصود قراءة الجمل المترابطة لا الكلمات المفردة) مرتبط بوصول الطفل الى هذه المرحلة ، فالقراءة تتطلب القدرة على ملاحظة الأجزاء التي تتألف منها الجملة وعلاقتها بعضها بالبعض الآخر.

هـ- مراعاة معلومات السامع:

عندما يتحدث الكبار عن موضوع ما فانهم يأخذون بعين الاعتبار ما يعرفه المستمع وما لا يعرفه، وفي ضوء ذلك يقررون ما يجب ذكره وما يجب عدم ذكره لأنه معروف، وكذلك ما يجب اختصاره وما يجب تفصيله الخ، أما الصغار فلا يلاحظون مثل هذه الأمور، كما أن الكبار يتحدثون بأساليب مختلفة تختلف باختلاف مستوى المستمع واختلاف الموقف الذي يجري الحديث فيه، ففي الموقف الرسمي يتحدثون بأسلوب مختلف عن أسلوب حديثهم مع أهلهم أو أصدقائهم، ويخاطبون الصغار بأسلوب مختلف عن أسلوب مخاطبة الكبار، ويخاطبون المثقفين بأسلوب يختلف عن أسلوب مخاطبة الأميين الخ. أما الصغار فأسلوبهم لا يختلف من موقف إلى موقف أو من مستمع إلى مستمع.

وقد دلت بعض التجارب على أن الأطفال في هذه المرحلة يعتبرون ما هو واضح في أذهانهم واضحا في أذهان مستمعيهم، من تلك التجارب تجربة قام بها بياجيه على أطفال بين الخامسة والسادسة من العمر كان يحكي فيها قصة لأحد الأطفال ويلب منه أن يحكيها لأطفال في سنة، وقد وجد أن الأطفال يحذفون معلومات أساسية لا تفهم القصة دونها، ويروون حوادث القصة في ترتيب غير دقيق، وكانت القصة بشكل عام، ناقصة وغامضة عبده، 1984، 67).

المهمات الخاصة لهذه الوحدة

بعد دراسة هذه الوحدة يقوم الطلبة بتنفيذ المهمات التالية:

أولا: اللغة ظاهرة إنسانية عالمية. وضح المقصود بذلك من خلال عمل تقرير يناقش اللغة من كونها تقع في بؤرة الأحداث الإنسانية وأهميتها للبعد الإنساني.

ثانيا: اللغة مطلب إنساني في بعديه البيولوجي والاجتماعي. وضح المقصود بذلك؟

ثالثا: الظاهرة اللغوية من الظواهر الإنسانية والتي تناولتها النظريات المختلفة بالتفسير. اختر إحدى هذه النظريات وحاول ان تقف على المبادئ الخاصة بتفسير هذه الظاهرة الإنسانية؟

رابعا: تطور النظام التركيبي من الأمور الخاصة بالظاهرة اللغوية. وضح المقصود بهذه المراحل مع بيان خصائص كل مرحلة.

خامسا: من النظريات المفسرة لظاهرة الاكتساب اللغوي النظرية السلوكية و النظرية المعرفية والنظرية التوليدية. قارن بين المبادئ الرئيسة لهذه النظريات والمفسرة لاكتساب اللغة.

قائمة المراجع الخاصة بهذه الوحدة

- شاكر ، عبد المعز نايف. (1997) . اللغة العربية والحياة الاجتماعية، مجلة التربية،(26)، ص ص 238-244. قطر.
- علي؛ علي إبراهيم. (1993). مقولات الاكتساب اللغوي في التراث العربية وتوظيفها في تعليم العربية لغير الناطقين لها، مجلة التربية، العدد (104) ص ص 182-186.قطر.
- عبد الحليم ، محي الدين. (1994). اللغة والاتصال عبر التاريخ الإنساني، مجلة التربية، العدد (110) ،السنة الثالثة والعشرون ، ص ص 174-182. قطر.
- عبد الغفور، أحمد (1964) آراء في اللغة.
- الحمداني، موفق. (1982) اللغة وعلم النفس. الموصل: جامعة الموصل، دار الكتب للطباعة.
- فضل الله، محمد رجب (1998). الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية.
- النابلسي، محمد أحمد (1996)تعليم اللغة مجلة التربية، العدد (118): ص ص 144 - 154.
- أحمد، محمد عبد القادر (1991) اللغة العربية، أصلها، وأهميتها ووظائفها وتعليمها لطفل المرحلة الابتدائية. مجلة التربية: العدد (96): ص ص 235-252.
- السيد ، محمود أحمد. (1980) الموجز في طرق تدريس اللغة العربية. بيروت: دار العودة.
- جمعة، خالد. (1991). كتاب اللغة. مجلة التربية: العدد (97). ص ص 146-158.
- عبد الله ، عبد الرحيم صالح. (1998). اتجاهات حديثة لتطوير استعداد الطفل لتعلم اللغة المكتوبة. مجلة التربية: العدد (124) : ص ص 142 - 159.
- شرف، عبد العزيز (1980) اللغة الإعلامية. القاهرة.
- عبد العزيز، محمد حسني. (1992). مدخل إلى علم اللغة. مكتبة الشباب.
- عبده، داود (1984). لفي لغة الطفل الكويت: جامعة الكويت.
- الحمداني، موفق (1982) اللغة وعلم النفس، الموصل: جامعة الموصل.
- عبده،داود (1986) في اكتساب الجملة عند الطفل المجلة العربية للدراسات اللغوية: (   ): ص ص 9- 42.

الوحدة الثانية

القـــراءة

بعد دراسة هذه الوحدة يتوقع تحقيق المخرجات التالية:

1- يعرفوا مهارات اللغة العربية الأساسية (الاستماع – الكلام – القراءة – الكتابة).

2- يوضحوا العلاقة بين المهارات أو الفنون الأربعة من مهارات اللغة العربية.

3- يذكروا المهارات الفرعية لكل مهارة أساسية من مهارات اللغة العربية.

4- يوضحوا مراحل تعلم القراءة والكتابة وأهمية مراعاتها عند تعليم التلاميذ هاتين المهارتين.

5- يبينوا كيفية تنمية كل مهارة من مهارات اللغة العربية الأساسية لدى تلاميذ المرحلة التأسيسية.

6- يقترحوا مجالات لتوظيف مهارات اللغة العربية في خدمة مادة التخصص.

الوحدة الثانية

القـــراءة

القراءة عملية تحويلية يناقش فيها القارئ المعنى وآليات المقروء لفهمه أو تفسيره، أثناء القراءة إذ لا يتجه المعنى من الصفحة إلى القارئ، و بدلا من ذلك تتضمن القراءة مناقشة القارئ للنص عن طريق عوامل متعددة، مثل معرفة القارئ المتعلقة بالموضوع، و غرض القارئ من القراءة لغة المجتمع الذي يعود إليه القارئ، و ثقافة وتوقعات القارئ من القراءة من منطلق الخبرات السابقة.

القراءة للفائدة وللمتعة:-

يقرأ الناس لأغراض مختلفة و طريقة القراءة تختلف طبقا للغرض منها. فقد تكون القراءة للمتعة ولكن في أوقات أخرى تكون القراءة لتحصيل المعلومات. و عندما تكون الغاية من القراءة هي المتعة يفترض أن يتخذ القراء Stanceموقف موحد ويكون التركيز موجها نحو خبرة الحياة في القراءة. أنهم يركزون على الأفكار والأخيلة، والمشاعر وما يرتبط بها وما يميزها. كذلك فان القراء يستجيبون لهذه الأفكار والصور والمشاعر وارتباطاتها ويبدون ردود أفعال تجاهها.

وعندما تكون القراءة للوصول إلى المعاني يفترض القراء أن يحصلوا فائدة من القراءة. يكون التركيز على مراجع الكلمات العامة والرموز في النص. فغالبا ما تدعوا الخبرة القرائية إلى أن يكون هناك توازن بين القراءة للفائدة والقراءة للمتعة. وأثناء القراءة يمر القراء بخمس مراحل هي: الإعداد والتحضير، والقراءة، الاستجابة، الاستكشاف والتوسع.

مراحل القراءة:

المرحلة الأولى:الإعداد والتحضير Preparing وفيها

1- يختار القارئ الكتاب.

2- و ينشط الخلفية المعرفية.

3- و يحدد غرضا لقراءته.

4- و يخطط للقيام بعملية القراءة.

وعملية اختيار الكتاب ليست سهلة، إذ لابد أن يعـرف القـارئ نـوع الكتـاب الـذي يرغب في قراءته، و المؤلفين المفضلين لديه وقد يذكر الكتب التي قرأها من قبل ولماذا استمتع بقراءتها، لا بد أن يتعلم الطلبة كيف يختارون كتبهم الـتي بإمكانـهم قراءتـها: اختيـار ثلاثـة أصناف سهل جداً، صعب جدا، ملائم.

تنشيط الخلفية المعرفية: لا بد من معرفة موضوع الكتاب ومؤلفة ونوعه، و توضيحات الغلاف، التعليقات حول الكتاب.

عندما يكون مطلوباً قراءة كتاب لا يملك القارئ خلفية معرفية عنه فلا بد من تزويـده بها عمل ارتباطات بين الموضوع والخبرة الشخصية للقارئ.

تحديد الأغراض:

هناك غرضان للقراءة: المتعة أو تحصيل المعلومات.

يمكن تحسين الاستيعاب باستخدام ثلاثة طرق:

1- تحديد الغرض يوجه عملية القراءة التي يقوم بها الطلبة.

2- تحديد الغرض يساعد الطلبة على رسم الخلفية المعرفية.

3- التمييز بين ما هو مهم وما هو أهم.

التخطيط للقراءة:

غالبا ما يقوم القارئ بمسح ما يقرأه عندما يتهيأ للقراءة: فهو يفحـص طـول المـادة، و صعوبتها والتوضيحات المتضمنة، ربط موضوع ما يقرأ بالخلفية المعرفية لديه.

كما يضع المعلم توجيهات للقراء: هل سـيقرأ مسـتقلا ضمـن مجموعـة صغـيرة أو في الصف كله.

المرحلة الثانية: القراءة Reading

يقـرأ الطلبـة مـا اختـير للقــراءة مســتخدمين معرفتــهم بالكلمــات، مســتخدمين الاستراتيجيات والمهارات والمفردات التي يمتلكونها أثناء القراءة. القراءة بطلاقة ترتبط بالفهم والقراء المتصفون بالطلاقة يعرفون معاني المفردات يقرؤون أوتوماتيكيا، كمـا أنـهم يطبقـون معرفتهم بنية النص.

يمارس الطلبة والمعلمون خمسة أنواع من القراءة:

1- القراءة المشتركة Shared kea ding

2- القراءة الموجهة Guided reading

3- القراءة المستقلة Independent Reading

4- Buddy reading القراءة مع الرفاق

5- القراءة جهرا للطلبة Reading aloud to Students

فيما عدا التفكير فان القراءة لقيت من الاهتمام خلال السنوات الماضية ما لم يلقه أي فن لغوي آخر أن أهمية معرفة كيفية القراءة غير قابل للقياس، لأن القراءة تزودنا بوسيلة لاكتساب ليس فقط المعلومات، ولكن السرور والمتعة كذلك.

أثناء تعلم الأطفال القراءة يقبلون على الكتاب و يكون إقبالهم عليها مشابها لإقبالهم على أكل الزبدة أو العسل، والعسل.

تعد القراءة أكثر من إدراك الكلمات وفهم ما تعنيه المفاهيم، والمعلومات والأفكار من النص المقروء. القراءة تعني معالجة الكلمات والمفاهيم والمعلومات والأفكار كما وصفها المؤلف مرتبطة بخبرات القارئ ومعرفته . جزء فقط من المعلومات متضمن في القطعة التي وضعها المؤلف، إذ يقع على عاتق القارئ أن يفسر ما يتبقى من معلومات. ليس هناك نص مكتوب قابل للتفسير الذاتي من أوله إلى آخره. فعندما يفسر القارئ نصا لا بد له من أن يستدعي ما يخزنه من المعرفة المتعلقة بموضوع النص. وطبقاً لأحد المنظرين يتألف الاستيعاب القرائي من ثلاثة أجزاء:

1- عملية نشطة بنائية.

2- عملية تفكير تسبق القراءة أثناءها وبعدها.

3- تفاعل بين القارئ والنص والسياق الذي تتم فيه القراءة.

كذلك فان نوع المادة القرائية تؤثر في عملية القراءة، فقراءة كتاب في رأي أحدهم، تختلف عن قراءة قصة. إذ عليك أن تتابع أحد الخيوط وتتذكره من يوم إلى يوم. عليك أن تقرأ كتبا لكي تعرف كيف تقرأ كتبا أخرى.

إن أهداف تعليم القراءة في المدرسة الابتدائية هي أولا تعليم الطلبة كيف يقرؤون وإغراؤهم بحب القراءة، إذ ينبغي جعل الأطفال واعين منذ وقت مبكر يكون عالم الكتب عالما غنيا في حقيقة الأمر.

وحتى يكون الأطفال قراء جيدين لا بد أن يعطوا وقتا للقراءة وأن يسمح لهم بالاستجابة للمادة القرائية أثناء القراءة وبعدها.

و القراءة عملية ديناميكية تتطلب تواصلا ذا معنى ونشيطا بين المؤلف والقارئ. وتعرف القراءة باعتبارها عملية نشيطة لبناء معنى نص مكتوب وعلاقته بخبرة القارئ ومعرفته.

الهدف الرئيس لتدريس القراءة هو زيادة القدرة على التفاعل مع فهم اللغة المكتوبة والقراءة عملية داخلية وعقلية لا يمكن ملاحظتها أو دراستها مباشرة. كثير من الملاحظين يربطون القراءة بالتفكير وهما لا ينفصلان في فهم اللغة المكتوبة ويعرف ثورندايك القراءة على أنها تعني التفكير يقول: قراءة فقرة تتضمن القيام بالتنظيم والتخيل اللذين يحدثان في التفكير، وتتضمن القراءة التعلم، وردة الفعل والحكم والتحليل والتركيب وحل المشكلات، الاختيار، الاستدلال، والتنظيم والمقارنة بين البيانات، بيان العلاقات والارتباطات والتقويم النافذ للمقروء. كما تتضمن الانتباه، و التجريد، و التعميم، و الفهم، و التركيز والقياس.

كان ينظر إلى القراءة على أنها عملية سلبية. وكان من المفترض أنها تتألف من قائمة مهارات الاستيعاب و إدراك الكلمات المرتبة هرمياً وإذا ما أتقنها القارئ فانها تمكنه من استيعاب ما يقرأه. التدريس كان يؤكد التعريف ولفظ الكلمات و فك الرموز.

أما اليوم فان المعلمين إذا ما تقبلوا فكرة أن الجانب الرئيس في القراءة هو الاستيعاب، فان عليهم أن يضعوا في اعتبارهم كلا الجانبين في القراءة. فك الرموز السريع والدقيق وجمع المعلومات من النص المقروء والمعرفة القائمة لدى القارئ لبناء معنى المقروء.

حصل تقدم في مجال فعالية المعلم رافق ذلك تقدم في فهم كيف يتعلم الأطفال القراءة، وذلك في العقدين الأخيرين من القرن العشرين. هذا الفهم الأكبر لعملية القراءة يؤكد عملية بناء المعنى.

هناك نموذجان يدعمهما بحث عميق سادا في تشكيل فهمنا لعملية القراءة. أولهما نظرية السكيما Schema Theory والثانية النظرية التفاعلية Theory Interactive وترى نظرية السكيما أن الاستيعاب يعتمد على التكامل بين المعرفة الجديدة وشبكة المعرفة السابقة. ويدرك أصحاب هذه النظرية أن القراءة تتضمن عدة مستويات من التحليل في الوقت نفسه ولكن في مستويات عدة. هذه المستويات تتضمن خصائص النص (مثل: الحروف، ترتيب الكلمات ومعاني الكلمات) وخلفية القارئ المعرفية مثلا. المحتوى والفروض المتعلقة بما في الكلمات) والمكون الأساسي لهذه النظرية ترتبط بالعلاقات المتشابكة بين فهم النص والخلفية المعرفية للقارئ. فكل قارئ يمتلك سكيما و تمثل أبنية تشكل الخلفية المعرفية لمختلف الأفكار، والأشياء ومعاني الكلمات وعندما يقرأ الطالب فانه يستخدم خبراته السابقة ليتفاعل مع

المعلومات الجديدة التي يقدمها النص. أن التكامل بين المعلومات القديمة والجديدة ينتج عنـها سكيما محسنة ومعالجة.

ويرتبط بنظرية السكيما النظرية التفاعلية للقراءة والتي ترى أن القراءة عملية نشـيطة، وحتى يفهم النص يتفاعل الطلبة بجملة عوامل ترتبط بـهم: النـص المقـروء والسياق الـذي حدثت فيه القـراءة وجوهـر النظريـة اسـتخدام القـارئ للمعرفـة السـابقة والاسـتراتيجيات المتعددة للتفاعل مع النص. والقارئ ينظر ا ليه على أنه نشيط يتفاعل مـع النـص مسـتخدما استراتيجيات معينة لبناء المعنى. إن مصطلح القارئ الاستراتيجي يعكس النظـرة بـأن القـراء يطبقون واعين استراتيجيات ليحسنوا فهمهم للأفكار.

عوامل القراءة التفاعلية:

ويجمل دول رود في روهلر وبيرسون (1991) ملخص للتفكير الحديث بصـدد عمليـة القراءة وجهة النظر المعرفية تنظر الى القراءة نظـرة مختلفـة عمـا كـانت عليـه قديمـا، فـالنظرة التقليدية نفترض القارئ السلبي الذي أتقـن عـدداً كبـيرا مـن المـهارات الفرعيـة الـتي يقـوم بتطبيقها أوتوماتيكيا وبصورة روتينيـة علـى جميـع النصـوص أمـا النظـرة المعرفيـة فـترى في القارىء شخصا فعالا يقوم ببناء المعنى خلال قيامه بالتكامل بـين المعرفـة الجديـدة والقائمـة والاستخدام المرن للاستراتيجيات للتعجيل والعرض المتكرر للمحافظة على الفهم.

مراحل تطور القراءة: الخطوط العريضة للخصائص النوعية وكيفية اكتسابها

تصميم المرحلة	مدى الصف(العمر)	الخصائص النوعية	كيفية اكتسابها	علاقة القراءة والاستماع
المرحلة(صفر) ما قبل القراءة Prereading, Pseudo-reading	مـا قبـل المدرسة، العمر من 6 اشـهر – 6 سنوات	يدعي الطفـل القـراءة يـروي القصـة وهـو يفتح الكتـاب، قـرئ لـه مـن قبـل أسمـاء الحروف، يدرك بعـض الإشارات، يكتبا سمه يلعـب بـالكتب والأقلام والأوراق.	أتيحت له القراءة من قبـل الكبـير الـذي اسـتجاب وأظـهر تقديـره لاهتمـام الطفـل، بـالكتب والقـراءة ولكنـه زود بـالكتب والأوراق والمكعبـات والحروف.	غالبا ما يقدر علـى فـهم قصـص الأطفـال المصـورة والقصـص الـتي تحكى له يفهم آلافا مـن الكلمـات في سن السادسة ولكنه يقرأ عددا قليلا من تلك الكلمات الـتي يفهم معناها.

تصميم المرحلة	مدى الصف(العمر)	الخصائص النوعية	كيفية اكتسابها	علاقة القراءة والاستماع
المرحلة الأولى بداية القراءة وفك الرموز Initial reading and decoding	الصف الأول وبداية الصف الثاني العمر 6، 7 سنوات	يتعلم الطفل العلاقة بين الأحرف والأصوات بين المكتوب والمتلفظ به من الكلمات الطفل قادر على قراءة نصوص بسيطة يتضمن كلمات ترد كثيرا في الاستعمال وهي كلمات عارية. يستخدم المؤلفة من مقطع واحد.	التعليم المباشر لعلاقة الحرف بالصوت (الأصوات) وممارسة استعمالها، قراءة قصص بسيطة تستخدم كلمات بعناصر صوتية تم تعليمها وكلمات شائعة مع قراءة لمواد تقع فوق مستوى الطفل القرائي المستقبل لتطوير نماذج لغوية ومعرفة كلمات جديدة وأفكار.	مستوى صعوبة اللغة التي يقرأها الطفل يقع تحت مستوى اللغة المفهومة عندما تسمع . في نهاية المرحلة الأولى غالبية الأطفال يمكنهم فهم أكثر من 4000 كلمة عند سماعها ولكنهم يقرأون حوالي 600 منها.
المرحلة الثانية التأكد والطلاقة confirmation and fluency	الصفين 2، 3، العمر من 7-8 سنوات	يقرأ الطفل قصصا بسيطة مألوفة ومختارات مع زيادة في الطلاقة يتم هذا عن طريق عناصر فك الرموز الأساسية إدراك المفردات برؤيتها كعمل وسياق المعنى في قراءة القصص المألوفة والمختارات.	تعليم مباشر في مهارات فك الرموز المتقدمة وقراءة واسعة لمواد مألوفة وممتعة والتي تؤدي إلى الارتفاع بمستوى الطلاقة أثناء القراءة. بالاستماع إلى قراءات تقع فوق مستوى الطلبة المستقل لتعمل على تطوير لغة الأطفال ومعرفتهم. بالمقررات والمفاهيم.	في نهاية المرحلة الثانية حولي 3000 كلمة يمكن قراءتها وفهمها وحوالي 9000 معروفة عند سماعها يظل الاستماع أكثر فعالية من القراءة.
المرحلة الثالثة القراءة لتعلم	الصفوف من 4-8 العمر	القراءة تستخدم لتعلم أفكار جديدة، لكسب	القراءة ودراسة الكتب المقررة،	في بداية المرحلة الثالثة الاستيعاب

تصميم المرحلة	مدى الصف(العمر)	الخصائص النوعية	كيفية اكتسابها	علاقة القراءة والاستماع
الجديد Reading for learning the new	من 9-13	معرفة جديدة، لممارسة مشاعر جديدة لتعلم اتجاهات جديدة عموماً من وجهة نظر واحدة.	الأعمال المرجعية الكتب التجارية الجرايد والصحف والمجلات التي تحتوي أفكاراً وقيما جديدة مفردات غير مألوفة ونحواً الدراسة النظامية للكلمات قراءة النص أثناء المناقشة الإجابة عن الأسئلة الكتابية الخ. قراءة قصص خيالية أكثر تعقيدا، سيرة ذاتية وكتب غير خيالية وما أشبه.	السمعي لنفس المادة يظل أكثر فعالية من الاستيعاب القرائي. في نهاية المرحلة الثالثة القراءة والاستماع متساويان تقريبا لدى من يقرؤون جيدا قد تكون القراءة أكثر فعالية.

مبادئ تدريس القراءة:

مبادئ التدريس التي يتم التأكيد عليها هنا إلى كونها تتمحور حول المتعلم، ويمكن تطبيقها على الأطفال الذين يمتلكون قدرات تعليمية مختلفة وكذلك اهتمامات وخبرات غنية في الوقت الذي ينظر فيه إلى أن القراءة عملية معقدة. تعلم اللغة يعتمد على نفس مبادئ التعلم مثله مثل المهارات العقلية، من مثل الخلفيات المفاهيمية والمعرفية، الغرض من التعلم، دافعية المتعلم، صعوبة المهمة والزمن المتاح التدريس. ينبغي ربط بين هذه المبادئ مع بعضها للحصول على القدرات القرائية المتطورة.

ومبادئ تدريس اللغة ينبغي أن تتطور من المعرفة التي يتيحها علم النفس العام، و علم النفس التربوي ومن مجال توجيه الأطفال وإرشادهم، كذلك تخطيط المنهج دراسات نمو الأطفال تطور البحث في القراءة ومن العيادات النفسية، ومن المهم ملاحظة أنه عند صياغة المبادئ من الضروري اعتبار جميع جوانب النمو الإنساني وتطوره العقلي والنفسي والفيزلوجي باعتبارها توجيهات لسلوك المعلم ومن المبادئ.

1- **أن القراءة والكتابة عمليتان لغويتان.** ينبغي للمعلم فهم العلاقات بين القراءة والكتابة ولغة الأطفال الشفوية. إن لغة الأطفال الشفوية تعكس خبراتهم مع الأشياء والأفكار والعلاقات وكذلك تفاعلاتهم مع العالم المحيط بهم لقد كتب حتى الآن الكثير عما يحضره الأطفال إلى المدرسة ودور المدرسة في البناء على ما لدى كل طفل من قدرات ينبغي على المعلمين أن يساعدوا الأطفال على تحويل خلفيته اللغوية والتي يحملونها معهم إلى المدرسة مباشرة إلى قراءاته وكتاباته.

أظهرت الدراسات الحديثة أن الخبرات هي التي تعمل على تطوير القراءة قبل أن يبدأ الطفل دراسته في المدرسة مثلا قبل المدرسة كثير من الأطفال يعرفون الحروف الهجائية، يكتبون أسماءهم يعرفون أسماء العلامات التجارية، و يستخدمون الكتب بصورة صحيحة يقصدون أجزاء من الحكايات وكثير منهم قد يكتب حروفاً وقصصاً، ويدرك اللغة المكتوبة ووظيفتها كوسيلة، اتصالية، يبرز أندرسون Anderson (1985) أهمية اللغة الشفوية في تسهيل عملية القراءة بقوله:

يقوم تعليم القراءة بخاصة على اللغة الشفوية، وإذا ما كان هذا الأساس ضعيفا فان التقدم في القراءة سيكون بطيئا وغير مؤكد ينبغي أن يكون الأطفال مفردات أساسية، و مدى معقولة من ا لمعرفة حول العالم من حولهم وكذلك القدرة على الكلام عن معرفتهم. هذه القدرات تشكل الأساس لفهم المادة القرائية.

و من سوء الحظ فان المعلمين يتجاهلون الكثير من العلامات المبكرة لفهم اللغة، وخبرات الأطفال المبكرة حول تعليم القراءة والكتابة وبرامج الكتابة غالبا ما يسألون الأطفال التركيز على الأجزاء المنفصلة عن عملية التعلم.

إن خلفية التعلم عند كل طفل تقرر أين ومتى يبدأ تعليم القراءة فالأطفال الذين يدخلون المدرسة من بيوت غنية بخبرات المتعلم يحضرون ثروة من القدرات اللغوية وفهمها. ومثل هؤلاء الأطفال يبدأ تعليم القراءة بعد تعليم فك الرموز أما وأولئك الأطفال الذين لديهم لغة محدودة وخبرات تعليمهم قبل دخول المدرسة فينبغي أن يركز تعليمهم على المفاهيم المتعلقة بأن اللغة تخدم كوسيلة للاتصال وأن اللغة الشفوية والمكتوبة تحمل معنى.

علاقة تطور اللغة الشفوية أساسية للقراءة مثلها مثل عموميات اللغة الأخرى. فنون اللغة، الاستماع والكلام والقراءة والكتابة هي أدوات اتصالية جميع فنون اللغة مترابطة النمو في فن منها يعزز النمو في الفنون الأخرى وييسره.

الاستماع هو العملية اللغوية الأولى الأساس لنمو اللغة الشفوية، مهارات الاستماع مهمة كذلك لتعليم القراءة و بخاصة مترابطة في اكتساب تهجئة الكلمات مهارات فك الرموز واستراتيجياتها. عمليات القراءة والكتابة مترابطة ويعتمد بعضها على بعضها الآخر و تطور واحدة منها يحسن الأخرى.

و بينما يتضمن التفاعل وتعطي معنى للرموز المكتوبة فان الكتابة تتضمن إبداع نصا ينقل معنى وأفكاراً، الى الآخرين . هذه العلاقة أوضحت مؤخرا وأعطت تأكيداً لواصفي برامج القراءة هذه الأيام و ينبغي ألا تفصل القراءة عن بقية الفنون اللغوية الأخرى.

2- **تعلم القراءة والكتابة عملية تطورية:** إذا ما قبل المعلمون أن القراءة والكتابة هما بناء للمعنى وإذن ليس هناك شيء مثل إتقان للقدرة على التعلم و هي عملية تطورية ومستمرة. الخلفية المعرفية تنمو باطراد، حالما تنمو الخلفية المعرفية وكذلك قدرة المرء على التفاعل مع النص واكتساب معلومات جديدة. لذلك فان قدرات التعلم تتعمق وتمتد باستمرار مع مرور الوقت.

3- **القراءة والكتابة عمليتان مترابطتان ومتفاعلتان:** وتدريس القراءة والكتابة لا بد أن يؤكد هذه العلاقة أثبت البحث العلاقة الوثيقة بين القراءة والكتابة فكلاهما عملية اتصالية تتضمن التفاعل وفهم لأفكار. و قدرات الكتابة تتحسن مع تطور قدرات القراءة المختلفة مثل معرفة كيف تبنى القصص، و القدرة على استخدام الخلفية المعرفية لتوليد معايير جديدة مهارات فك الرموز معاني الكلمة وما أشبه من قدرات الأطفال القرائية التي تستفيد من نفس المهارات في عملية الكتابة من القدرة على تصحيح التفكير بالحذف والإضافة للمعلومات المهمة و التنبؤ والتخطيط للأفكار المكتوبة وتلخيص المعلومات.

4- **على المعلمين أن يدركوا الاختلافات الكبيرة بين الطلبة في التخطيط للتدريس الملائم** الذي يواجه الاختلافات الفردية داخل الصف والأيمان بأن جميع الطلبة يمكنهم وينبغي أن يكونوا ناجحين في تعلم القراءة والكتابة.

5- **التدريس ينبغي أن يقود الأطفال إلى فهم أن القراءة عملية استراتيجية نشيطة وذات معنى** و القراءة تعني أكثر من كونها عملية ميكانيكية: إنها عملية بناء المعنى. ما ينتج عن التفاعل مع اللغة المطبوعة ينبغي أن يكون الفهم والاستيعاب. متضمن القراءة الحقيقية، القدرة على فك الرموز الكلمات بجهد أقل وينبغي أن يكون القراء نشيطين عليهم أن يستخدموا جميع المصادر المتاحة لبناء المعنى وجعل النص ذا معنى و بذلك فان القراءة تتضمن التفاعل بين عدة عوامل تضم عوامل النص، الخلفية المعرفية والوضع

الاجتماعي الذي تتم فيه القراءة. بالإضافة فان القارئ الفعال يطبق مختلف استراتيجيات القراءة في الوقت المناسب من أجل الفهم.

6- **على المعلمين أن يحاولوا الوصول إلى برنامج تعلم متوازن يعلم جميع الأطفال القراءة** والكتابة لأن الأطفال يختلفون من وجوه متعددة ويقع من ضمنها الطريقة التي يصبح فيها الفرد ناضجا. القراء الاستراتيجيون، يحتاج المعلمون إلى استخدام مداخل متباينة لتعليم القراءة والكتابة.

7- **الاستيعاب القرائي الناجح يعتمد على إعطاء وقت كاف لقراءة النص** وفرص عديدة للطلبة للتفاعل فيما بينهم وبين أساتذتهم وليتحدثوا حول ما يقرأونه لأن القراءة تعني الاستيعاب فان المكون الضروري والواضح هو التعجيل في قابليات فهم الطلبة يأتي من تكريس وقت طويل لتحقيق هذا الهدف. لا بد من تخصيص وقت لقراءة النص وتدريس فعال مخطط له لتطوير قراء نشيطين وفعالين. بالإضافة فان الطلبة يحتاجون الى تشجيع لبحث ما يقرؤونه مع أقرانهم ومع المعلم لأن الاستيعاب القرائي ليس عملية عقلية فحسب بل انه عملية اجتماعية أيضا، نماذج تعليم الأقران والتعلم التعاوني أثبتت فعاليتها في تزويد الطلبة بطرق متعددة لتوسيع وتجديد تفكيرهم أثناء إجراء المناقشات خلال فرص التعلم التعاوني وتعلم الأقران يزود الطلبة بالوسائل الضرورية لمعالجة أفكار جديدة وإدخال معلومات جيدة إلى ما لدى الفرد في السابق.

8- **تعليم الطلبة لتحديد الكلمات غير المعروفة المستوى المستقل ينبغي تقديمها** من خلال استخدام مدخل متوازن لفك الرموز.

تطوير الاستقلالية في القراءة يتطلب اكتساب الطرائق لتحديد الكلمات، التفاعل مع النص وبناء المعنى، من الأساسيات أن المدخل المتوازن للقراءة يمكن انجازه باستخدام كل من برنامج تطوير المهارات والتركيز على الأدب الممتع والجميل. سواء استخدمنا رموزا تتعلق تحليل التهجئة لمساعدة الطلبة في اللفظ، النظر الى الأجزاء التركيبية للكلمة أو تقدير السياق الذي تردد فيه الكلمة ينبغي تطوير سهولة التعرف على أشكال الكلمة المطبوعة.

التوجه الحديث في مجال تعلم القراءة والكتابة يشير إلى تقدير أهمية كل من تعلم الطلبة فهم ما يقرؤونه وتطبيق علاقة الصوت بالرمز وكذلك استخدام مواد تعليمية نوعية كوسيلة أساسية لتعليم الأطفال القراءة.

9- استخدام الأدب النوعي ينبغي أن يكون جزءا من تعليم القراءة والكتابة خلال المنهج المدرسي. لقد مضى الوقت الذي ينظر فيه الى الأدب كمادة اضافية أو كيان منفصل يستخدم من أجل المتعة أو في برامج القراءة المستقلة. والأدب بكل صوره وأشكاله ينبغي أن يكون جزءا مهماً في برامج فنون اللغة اليومية وينبغي تعميمه على الموضوعات والمواد الدراسية الأخرى. الكتب الكاملة في الأدب وحقيقة يمكن أن تؤلف الوسيلة الرئيسة لتعلم عمليات اللغة وأجزاء وتحقيق الأهداف التعميمية المختلفة مثل: تعلم المفردات الأساسية وكيفية الوصول الى المعرفة وتطوير استراتيجيات الفهم ومهارات القراءة في الموضوعات المختلفة وقدرات التفكير الناقد والاستدلالي وزيادة المتعة بالقراءة. .

10- تعليم القراءة والكتابة يحتاج الى أن يكونا مكوناً في جميع المواد الدراسية ان التعلم الناجح في المواد الدراسية يعتمد على تطبيق الطلبة لمهارات الدراسة. استراتيجيات الفهم، والقدرة على الكتابة. لا يكون برنامج القراءة والكتابة كاملاً بدون انتباه كاف للمواد الدراسية المختلفة والنجاح في برامج القراءة والكتابة الاعتيادي كثير من الطلبة يواجهون صعوبات في هذه الموضوعات وهذه الصعوبات قد تستعمل عندما لا تعلم بحيث نصل الى متعلمين مستقلين. وحتى نحقق الاستقلالية في التعلم ينبغي أن نعلمهم كيف يتابعون المعرفة المتزايدة في جميع الحقول. علينا اذن أن نعلم كيف يتم التعلم.

11- يحتاج المعلمون الى التعجيل في قدرات الطلبة على التعليل والتقويم الناقد للمادة المكتوبة. تعلم فك الرموز والاستيعاب الأساسي مهمة ولكنها ليست كافية في عالمنا اليوم. ينبغي أن يفهم الأطفال كيفية التفاعل مع الأفكار فيما وراء المستوى الأساسي. القراء والكتاب الناجحون يمكنهم التركيب والتحليل والتقويم الناقد للأفكار ليزيدوا معرفتهم.

كذلك فان التفكير الناقد لا يتطور بالصدفة يمكن للمعلمين استخدام الأدب بعدة صور وكذلك الاستراتيجيات التعليمية الفعالة (كالتعلم التعاوني) مساعدة الأطفال في تطبيق مهارات تعلم القراءة والكتابة لإنجاز أهدافهم.

12- تعليم القراءة والكتابة الملائم يعتمد على التقويم المستمر لنقاط القوة والضعف لدى كل طالب. فقدرة المعلم على تقييم حاجات الطلبة يقع في القلب من التدريس الفعال. ان المعلمين الفعالين للقراءة يتخذون قرارات تدريسية بناء على معلومات تقويمية والتقويم هنا يعني الإجراءات المستخدمة من قبل المعلمين للتعريف على نقاط القوة

عند الطلبة وكذلك نقاط الضعف في ا لتخطيط والتنفيذ للتدريس بحيث يقابل حاجات الطلبة.

13- **تسهم الدافعية في تطوير تعلم القراءة والكتابة ويمكن تقويتها باستخدام أنشطة تعليمية** ذات معنى. الدافعية شكل مهم لكل من اكتساب التعلم ونسبة القيمة إليه الطلبة الذين يقرأون ويكتبون للمدرسة والمتعة يصبحون قراء أفضل وكتاباً متفوقين لأنه بمقدار ما يقرأ الطالب أو يكتب يكونون أفضل. لمعلم الصف تأثير مباشر في زيادة الدافعية عن طريق اختيار وتطبيق الأنشطة التعليمية القائمة على حاجات الطلبة. المعلمون الذين يستخدمون استراتيجيات تزيد من احتكاك وانشغال الطالب والذي يزود بفرص للقيام بأنشطة تعليمية للقراءة والكتابة يشجع على تطوير اتجاهات إيجابية نحو التعلم.

14- **على المعلمين أن يكونوا قادرين على خلق وإدارة وصيانة البيئة التي تبني التعلم.**تعليم الأطفال ما يحتاجون إلى تعلمه بينما نعمل على التقدم في قدرات على تعلم القراءة والكتابة أمر صعب.

المعلمون الفعالون هم الناجحون في تنظيم صفوفهم وحسن ادارتهم. ان التخطيط المناسب وحسن إدارة مجموعات التدريس ومتابعة تقدم الطلبة يساعد المعلمين على التعامل مع مدى واسع من قدرات كل طالب.

15- **معلمو القراءة والكتابة ينبغي أن يقيموا علاقات مع آباء الطلبة للعمل على زيادة نمو** قدراتهم في القراءة.

16- **مفتاح النجاح في تعليم اللغة هو المعلم.**

فوائد وسلبيات خمسة أنواع من القراءة:

النوع	الإيجابيات	السلبيات
القراءة المشتركة Shared Rdg. يقرأ المعلم جهراً بينما يتابع الطلبة ما يقرأ مستخدمين نسخاً من الكتاب أو لوحة صفية أو كتاب كبير.	الوصول إلى الكتب يجعل الطلبة غير قادرين على القراءة بأنفسهم. يمثل المعلم نموذجا للقراءة المنطلقة فرص لتمثيل استراتيجيات القراءة. الطلبة يمارسون القراءة المندفعة تطوير مجتمع القراء.	نسخ متعددة، لوحة صفية وكتاب كبير بحاجة إليهما. المادة قد لا تكون ملائمة للطلبة. قد لا تمتع الطلبة النصوص.

النوع	الإيجابيات	السلبيات
القراءة الموجهة Guided Rdgالمعلمون يدعمون الطلبة في قراراتهم للنصوص الملائمة . الطلبة يوزعون في مجموعات متجانسة.	المعلم يزود بتوجيه ويقدم دعما يوفر فرصا لممارسة استراتيجيات القراءة والمهارات. الطلبة يقرؤون صمتاً. يمارسون التنبؤ.	الحاجة الى نسخ متعددة يضبط المعلم خبرة القراءة بعض الطلبة قد لا يكونون معنيين بالنص.
القراءة المستقلة Independent Rdg. الطلبة يقرأون المادة مستقلين ويختارون غالبا المادة بأنفسهم. Buddy Rdg. طالبان يقرآن أو يصدان القراءة لنص معا.	يطور المسؤولية والملكية و الاختيار الذاتي للنصوص الخبرة حقيقية -التعاون بين الطلبة. -يساعد بعضهم بعضاً -يعيدان قراءة مادة مألوفة. -يطوران طلاقة في القراءة. -الطلبة يتحدثون ويشتركون في التفسير	قد يحتاج الطلبة مساعدة في قراءة النص. انغماس المعلم محدود وكذلك ضبطه. انغماس المعلم محدود قلة في الضبط.
القراءة المسموعة للطلبة Rdg.Aloud to Students المعلم أو غيره من الذين يقرؤون يتدفق بصوت مسموع للطلبة.	الوصول الى الكتب قد لا يمكن الطلبة من القراءة. يمثل المعلم نموذجا للقراءة. إعطاء فرص لتمثيل استراتيجيات القراءة. تطوير مجتمع من القراء. يستخدم عندما تتوفر نسخة واحدة من النص.	لا فرص متاحة ليقرأ الطلبة بأنفسهم قد لا تكون المادة القرائية ملائمة لجميع الطلبة. وقد لا يكون مستمعين أثناء القراءة. لا تتطلب من الطلبة أن توزع عليهم الأدوار في القراءة.

المرحلة الثالثة: الاستجابة Responding

في هذه المرحلة القراء يستجيبون لقراراتهم ويستمرون في مناقشة المعنى لكي يعمقوا فهمهم. هناك طريقتان لتنفيذ ذلك بعد القراءة.

1- الكتابة في دفتر اليوميات Reading Logs

2- المشاركة في مناقشات موسعة.

1- الكتابة:

يكتب الطلبة ويدونون أفكارهم ومشاعرهم تجاه ما يقرؤون في سجل خاص. في القراءة ما يساعد على توسيع وتوضيح استجاباتهم وكتاباتهم.

غالباً ما يختار الطلبة الموضوعات التي يقرأونها من الأسئلة المفتوحة التي يعدها الطلبة للإجابة عنها:

*- أنا حقيقة لا أفهم.

*- أحب/ لا أحب (شخصية) بسبب. هذا الكتاب يذكرني بـ

*- هذه الشخصية تتهيأ:

*- أنا أعجب لماذا بـ

*- هذا الحدث يذكرني في زمن

*- أحب هذه العبارة لأنها

*- لو كنت مكان..

*- لاحظت

*- أتنبأ بـ

هذه العبارات المفتوحة تسمح للطلبة أن يقوموا بعمل ارتباطات ما يقرؤونه بحياتهم.

2- المشاركة في مناقشات موسعة.

يتحدث الطلبة حول النص قراءاتهم مع أقرانهم في الصف في مناقشات موسعة. يشارك غيره في استجابات شخصية وما الذي يحبونه في تلك المختارات.

يتحدث الطلبة غالبا حول أحداث القصة أو الشخصيات وقد يكتفون بمناقشة الموضوعات التي تناولتها القصة.

المرحلة الرابعة: الاكتشاف Stage 4 Exploring

خلال هذه المرحلة، يعود الطلبة إلى النص للاكتشاف أنهم يشتركون في بعض هذه الأنشطة:

- إعادة قراءة المختارات.
- يفحصون فيه النص وميزات الكاتب الأسلوبية
- التركيز على المفردات الجديدة
- المشاركة في الدروس المختصرة.

إعادة القراءة: يقرأ ون ثانية ويفكرون فيما قرأوا، يغنون فهمهم، يقومون بمزيد من الارتباطات بين القراءة وبين حياتهم.

فحص حرفة المؤلف: المعلمون يخططون لأنشطة استكشافية لتركيز اهتمام الطلبة على بنية النص واللغة الأدبية التي يستخدمها المؤلف. كذلك يتم تعلم ما يتعلق بالبنية يتمثل بالكتابة بناء على قراءة في النص. مطالبة التلاميذ بالمقارنة بين الكتابات المختلفة.

التركيز على المفردات الجديدة: يضيف الطلبة كلمات مهمة الى ما هو موجود بعد القراءة تعليم دروس مصغرة.

المرحلة الخامسة: التوسع Extending

وهذه المرحلة تعني أن يمضي الطلبة في التعمق في المهمات السابقة المتعلقة بفهم المقروء وما وراء هذا الفهم.

تعريف بالقراءة وأهميتها:-

القراءة عملية لغوية تتطلب فهم اللغة المكتوبة والتفاعل معها. تمكن القراءة الأطفال من توصيل واستقبال الأفكار والمعلومات والبيانات الى جميع الرائدين من حوله. للقراءة علاقة مميزة باللغة لأننا نكتسب ونغير في مفاهيمنا وقدراتنا على التفكير عن طريق اللغة التي نستعملها، فالقراءة تمكننا من الذهاب الى ما وراء ما يمكننا رؤيته أو معالجته. وبتعبير آخر فان القراءة تحرر اللغة والتفكير من الخبرات الآتية:-

إدراك الكلمات:

اللغة المكتوبة تتطلب من المتعلم الانشغال في حل نوعين من الرموز. أحدهما الوصول إلى النص أو المكتوب عن طريق فهم العلاقة بين (نظام الكتابة) orthographyما هو مكتوب وما هو ملحوظ والفوينمات (وحدات الكلام ممثلة بنظام الكتابة) هذا الفهم يمكن القارئ من إدراك الرموز وفكها والوصول إلى لفظ الكلمات.

بناء المعنى:

بناء المعنى هو المكون المهم الثاني فالقراء يتفاعلون مع الكتاب كأنما هناك تواصل بين الاثنين مؤلفي الكتب، وكتاب الملاحظات والقوائم والتعليمات وسواهم يستخدمون اللغة للتواصل مع القراء. التفاعل بين النص والقارئ يعتمد على الخلفية المفاهيمية والخبرة الشخصية والغرض من القراءة، والوضع أو السياق بالإضافة إلى محتوى النص.

هذا التفاعل و يتضمن مدخلا و استراتيجيات تتطلب إلى معرفة بأبنية اللغة، وفهم المعنى، مثل هذا التفاعل، يرتبط باللغة، ولكنه يذهب إلى ما وراء لغة القارئ الشفوية لأن الكثير من التفاعل يتضمن خبرات القراءة والكتابة التي تدعم وتحدد القدرات اللغوية.

إدراك الكلمات Word Recognition

قلة هم الناس الذين يرفضون فكرة أن إدراك الكلمات هو أساس عملية القراءة، بالرغم من أنه يمكن أن يمتلك القارئ مهارة مناسبة في إدراك الكلمات ولكنه قد يظل يواجه مشكلة في الاستيعاب القرائي، من غير الممكن أن يمتلك الشخص استيعابا قرائيا جيدا مع وجود مشكلات لديه في أدراك الكلمات.

ينظر الى ادراك الكلمات على أنه نظرية مزدوجة تتضمن معرفة رموز الكلمات وهو أساسي للقراءة، ولكن الغرض النهائي من القراءة هو الفهم بمقدار ما يكون الطلبة أسرع في ادراك الكلمات تكون فرصتهم في أن يكونوا قراء جيدين أفضل.

استراتيجيات إدراك الكلمات:-

المعلمون الفعالون يريدون أن يقوموا بما يجعل طلبتهم أفضل لكي يفعلوا ذلك مع طلبة الصفوف الابتدائية، ينبغي أن يكون المعلمون واعين لاستراتيجيات إدراك الكلمة المختلفة والغرض من كل منها. فمثلاً ينبغي للمعلم أن يعدوا الطلبة ليكونوا ليس فقط متقنين للصوتيات ولكن لا بد أن يؤمنوا بأن على أن يطور الطلبة أن يطوروا قدرا من المفردات وأن يطوروا مفاهيمهم بصورة ملائمة.

ليس فقط عل المعلمين أن يعوا مختلف الاستراتيجيات المتصلة بلفظ المفردات وفهم معانيها ولكن لا بد أن يدركوا أن بعض الاستراتيجيات أفضل من سواها في حالات بعض الأطفال. وغالبا ما نستخدم أكثر من استراتيجية واحدة تحقق إدراك الكلمات عند الطلبة.

- استراتيجيات إدراك الكلمات المتعلقة باللفظ

Word Recognition Strategies for Pronunciation

* استراتيجية رقم (1) التحليل الصوتي وتركيبه.

الصوتيات: هي تقنية لفك الرموز و تعتمد على جعل الطالب قادرا على عمل مطابقة بين الصوت والرمز والتحليل يتعلق بتجزئة الشـيء الى مكوناتـه بينما يعني الـتركيب جمع الأجزاء لتكوين كل كامل استراتيجية رقم (2) ينبغي أن تكون قادرين على لفظ الكلمة.

طريقة الكلمة كلها يشار إليها على أنها طريقة أنظر وقل.

* استراتيجية رقم (3) أسأل شخصيا ليلفظ أمامك الكلمة.

* استراتيجية رقم (4) رموز السياق: ما يحيط بالكلمات مـن أشـكال السـياق: التعريفـات الأمثلة، الشبه والاختلاف، التفسيرات وسواها. ما يساعد على فهم المعنى.

* استراتيجية رقم (5) تحليل البنية والتركيب. معرفة أجزاء الكلمة مثل الطرفين واللواصق والجذور.

* استراتيجية رقم (6) ابحث في اللفظ في القاموس.

أساسي في القراءة	الاستيعاب القرائي	
المستوعب الجيد -ادراك الكلمات بسرعة. -يمتلك ذخيرة من المفردات. -يربط ما يفهمه بخبرات سابقة. -معرفة بأشكال النص. -حصول على معرفـة بصـورة نشطة. -مفكرون جيدون -استخدام استراتيجيات -يمتلك قدرة ما وراء الإدراك	استراتيجيات التدريس -نشاط القراءة -التفكير. -المباشر. -النمذجة -شبكة الأدب	-استراتيجيات الأسئلة -ما وراء الإدراك والأسئلة -علاقة السؤال / الجواب

مهارات الاستيعاب:

هناك العديد من القوائم التي تضم مثل هذه المهارات وتصنيفها في مستويات متدرجة في التعقيد والصعوبة ومنها:

1- الفكرة الرئيسة في الفقرة.

2- استنتاجات.

3- التصنيف.

4- فهم التبيهات.

5- ادراك عدم الانسجام المنطقي ' العبارة التي لا معنى لها. غير منطقية، لا تلائم المعلومات المعطاة.

6- التمييز بين الحقيقة والرأي.

7- ادراك تقنيات الدعاية.

8- استخدام التفكير التشعيبي.

مستويات القراءة التي يمكن الوصول إليها باستخدام Informal Rdg. Inventory

المستوى	الوصف	لفظ الكلمات	الفهم
المستقل Impendent	أعلى مستوى يستطيع الطفل عند بلوغه أن يقرأ بدون مساعدة القراءة سهلة، فعالة.	يدرك 99٪ من الكلمات التي يقرأها	بحيث يفهم بصحة 90٪ من السؤال المرافق للنص.
التدريس Instructional	المادة تتحدى ولكنها ليست صعبة جدا، لا بد من التدريس	يدرك 95٪ من الكلمات	يحدث بصحة عن 70٪ من الأسئلة
الإحباطي Frusta rational	يشعر الطفل بالإحباط تجاه النص المقروء أخطاء كثيرة وبعيدة عن الطلاقة	يدرك أق من 90٪ من الكلمات	يحدث عن أسئلة نقل عن 50٪، منها.

تحديد مستويات القراء باستخدام Close Procedures

1- يقرأ الطفل في المستوى المستقل إذا كان بامكانه أن يزود بالكلمة المناسبة في 61٪ من الكلمات المحذوفة.

2- يقرأ في المستوى التدريسي اذا كان تزويده الكلمة المناسبة في 41٪ -60٪ من الكلمات المحذوفة.

3- يقرأ في المستوى الاحتياطي اذا كان يزوده بالفتحة المناسبة في 40٪ تأمل من الكلمات المحذوفة.

خصائص تدريس القراءة والكتابة الفعال:

إن المجالات التي يظهر أن لها أولوية في الأهمية كمكونات لتدريس القراءة والكتابة تتضمن ما يلي:-

- قياس نقاط القوة ونقاط الضعف في تعلم الطلبة القراءة والكتابة.
- بناء أنشطة التعلم حول الشكل التدريسي التفاعلي.
- تزويد الطلبة بفرص تعلم الاستراتيجيات المهارات وتطبيقها في مهام تعليمية حقيقية.
- التأكيد بأن الطلبة يقومون بمهام تعليمية.
- الإيمان بقدرات التعليم وتوقع نجاح الطلبة.
- الحفاظ على ضبط الصفوف الفعالة.

قياس قراءة الطلبة وتقويمها:

1- **القدرة على تعليم الطلبة ما يحتاجون الى تعلمه** يتطلب من المعلمين الى استخدام مزيج من المقاييس الرسمية وغير الرسمية باستمرار للتعرف على نواحي القوة والضعف لدى الطلبة أثناء تفاعلهم مع النصوص.

إن استخدام المعلمين للتقويم وتأثيره على تحصيل القراءة أصبح جزءا من ملاحظات استمرت أكثر من 30 سنة، فقد ذكر بسكاليدو Pescosolido, 1962 تأثير مجموعة من العوامل تؤثر في التحصيل وان العامل الرئيس المرتبط بالمستويات العليا من التحصيل القرائي تتمثل في قدرة المعلم على الحكم الدقيق على اتجاهات المعلمين نحو القراءة.

المعلمون هذه الأيام يدركون أن الاختيارات تؤلف جزءا صغيرا في التقويم وأن تعلم القراءة والكتابة يعني القدرة على استخدام القراءة والكتابة كأدوات للتعلم والتفكير وحل المشكلات.

إن المعلمين الفعالين للقراءة والكتابة يعتمدون على أدوات تقويم متعددة يتضمن المقابلات، والملاحظات نماذج من أعمال الطلبة، سجلات الأعمال وأحكام الطلبة على أداءاتهم.

أن استخدام التقويم كجزء مكمل للتدريس الفعال يتضمن عدة تدابير احتياطية.

أولا: معلمو القراءة والكتابة يوظفون التقويم الرسمي وغير الرسمي أكثر من الاعتماد على الاختبارات المقننة المتكررة.

ثانيا: إجراءاتهم تهدف الى تحديد ممارسات التدريسية الملائمة أكثر من مجرد العلامات التي يحصل عليها الطلبة في امتحانات تحديد المستوى.

ثالثا: المعلمون الفعالون يستخدمون التقويم المستمر Ongoing لتقويم النواتج التي يصل إليها الطلبة بانتظام بالقياس إلى التدريس الصفي العقلي.

2- التدريس التفاعلي:

المعلمون الفعالون للقراءة يعلمون الطلبة ما يحتاجون الى تعلمه. ان التدريس التفاعلي يعني توصيل المعلومات الجديدة الى الطلبة من خلال التفاعل بين المعلم والطلبة ذي المعنى وتوجيه المعلم لتعلم الطلبة ومفتاح هذا التعلم هو التواصل النشط والتفاعل بين المعلم والطلبة. الأسلوب التفاعلي للتعليم قد يكون مباشرا أو غير مباشر المبني جيدا والأقل بالطبيعة. ان نوع التعلم المطلوب انجازه يقرر درجة المباشرة أو البناء. ان معظم الأهداف في التدريس الخاص بالقراءة والكتابة يمكن ان يصنف - ضمن المهارات أو الاستراتيجيات وتضم المهارات المعالجات العقلية للمستويات الدنيا وهي ليست أكثر من روتينات أوتوماتيكية ومن أمثلتها طرق فك الرموز المستخدمة في الطريقة الصوتية والتحليل البنيوي وتحليل السياق وبعض مهارات الاستيعاب مثل ادراك تطور التتابع تمييز الحقائق من الآراء واستخلاص الفكرة الرئيسة ومهارات الدراسة الخاصة بالقراءة مثل استخدام الكشاف والتهجئة.

أما الاستراتيجيات فتطلب المعالجات الفعلية للمستويات العليا وهي محددة أكثر من المهارات وتؤكد على الخطط المقصودة والمتعمدة التي يضبطها القارئ وامثلتها : تلخيص قصة، ردة الفعل الناقدة للمقروء وتحرير قطعة مكتوبة.

تعلم المهارة Skill learning

تعلم المهارة يلائم مدخل التعليم المباشر والصريح روز نشاين ستيفنز 1982 ,1995.
أشار إلى ستة وظائف تدريسية لتعليم أهداف محكمة البناء:-

1- المراجعة:

- مراجعة للواجبات البيئية.
- مراجعة للتعلم السابق الملائم.
- مراجعة للمهارات المتطلبة مسبقا لدرس وكذلك المعلومات

2- العرض

- حدد الأهداف وزود الطلبة بالخطوط العريضة
- قدم مادة جديدة في خطوات صغيرة
- قدم نموذجا للإجراءات
- اعط أمثلة ايجابية وسلبية
- استخدم لغة واضحة "نقية"
- افحص فهم الطلبة.
- تجنب الاستطراد digressions

3-الممارسة الموجهة

- امض وقتا أطول للممارسة الموجهة.
- تكرار عال للأسئلة
- يستجيب الطلبة كلهم ويحصلون على تغذية راجعة.
- معدل نجاح عال
- يستمر في الممارسة حتى يصبح الطلبة يتصفون بالطلاقة

4-التصحيح والتغذية الراجعة.

- زود بتغذية راجعة حول العملية عندما تكون الإجابة صحيحة ولكن بتردد.
- زود بتغذية راجعة، وأعد التدريس عندما تكون الإجابات غير صحيحة.

5-الممارسة المستقلة:

- يستعمل الطلبة خلاصة/ ساعد الطلبة في الخطوط الأولية.
- تستمر المدرسة حتى تتحقق الذاتية.
- يقوم المعلم توجيها فعالاً
- الروتينات تستخدم لتقديم مساعدة للطلبة البطيئين.

6- المراجعة الأسبوعية والشهرية.

الاستعداد للقراءة:-

الخصائص الفيزيقية لتلميذ ما قبل المدرسة وتضم هذه الخصائص الجوانب الآتية:

1- Visual Acuity وتشير إلى قوة الإبصار التي يمتلكها الطفل. يشير جتمان Gestman, 1962 إلى أطفال ما قبل 5 سنوات لا يكتسبون القدرة على رؤية الصورة القريبة near-point vision المطلوبة للقراءة أما الآن فان الباحثين يميلون إلى الاعتقاد بأن أطفال الخمس سنوات يمكنهم التعامل مع المادة المكتوبة بنجاح وبدون تأخير Stain.

2- Visual discrimination التمييز البصري ويشير إلى قدرة الطفل على إدراك الفروق في الأشكال. أن برامج التهيئة توجه اهتمامها إلى ضرورة تزويد الأطفال بفرص ممارسة مهمات تخبرهم.

3- Auditory acuity الدقة في السماع التي يظهرها الطفل. يمكن اختيار السماع على أنه متطلب سابق للالتحاق بالمدرسة. عدم القدرة على السماع المطلوب يؤثر سلبا في لغة الطفل وعلى أفادته من الخبرات الشفوية.

4- التمييز السمعي: انه أساسي للنجاح في عملية القراءة.

5- التطور الحركي: تطور العضلات.

Robert Rude (1973).

فحص خمسة اختبارات للاستعداد القرائي وجد (12) مهارة جزئية.

1- معرفة المفردات (قدرة الطفل على تخزين مفاهيم لفظية).
2- الاستيعاب السمعي (قدرة الطفل على الاستماع إلى الإجابة عن أسئلة أو أن يسترجع ما سمعه).
3- إدراك الحروف (قدرة الطفل على مطابقة أسماء الحروف لأشكالها).
4- المفاهيم الرقمية والإدراك (قدرة الطفل على الانغماس في عدد المهمات ويطابقها وأن يدرك الأرقام).
5- لتنسيق المرئي الحركي (قدرة الطفل على أداء مهمات قابلة للمعالجة مثل كتابة لنسخ شكل أو تتبع متاهة.
6- تلحين الكلمات (قدرة الطفل على مطابقة الكلمات لألحانها)
7- المطابقة الصوتية (قدرة الطفل على مطابقة الحروف مطبوعة بأصواتها)
8- سرعة التعلم (الكلمات) معدل سرعة الطفل في تعليم كلمات قليلة.
9- التمييز الصوتي (قدرة الطفل على تعرف أصوات مختلف الحروف).
10- مزج الأصوات (قدرة الطفل على مزج الحروف في كلمات).
11- قراءة الكلمات (قدرة الطفل على معرفة الكلمات بواسطة المعلمة).
12- التمييز البصري (قدرة الطفل على مطابقة المثيرات بنماذج من عدة اختبارات).

طرق تدريبية لبناء الاستعداد القرائي:-

1- دعم الاهتمام Promoting بتطوير لغة الطفل: لغة الخبرة، الموسيقى والحركات أنشطة فنية، أنشطة دراسية: أنشطة تفكير، مشاريع.
2- تطوير الوعي بالكلمات والأحرف. استخدام أنشطة لبناء الوعي بالحروف، أنشطة تؤكد الوعي بالكلمات تمارين تؤكد العلاقات بين المفاهيم، أنشطة عامة.
3- تخطيط لتدريس يفي بحاجات خاصة (أنشطة لبناء ذاكرة مرئية تمييز صوتي، بناء استيعاب سمعي، تطوير ضبط حركي).

في قلب طريقة التدريس المباشر والصريح ما يلي:-

التوضيحات الصريحة، النمذجة، والممارسة الموجهة، التوضيحات تتضمن تحديد مهارات القراءة نمذجة استخدامها في مواقف فعلية والتفكير بصوت عال مع الطلبة حول ما

تعنيه المهارة وكيفية استخدامها. المعلمون الفعالون ينمون للطلبة فرصاً لممارسة ذات المعنى والمختلفة لتأكيد إتقان وتحويل المهارة إلى مواقف قرائية ذات معنى.

تعلم الاستراتيجية Strategy learning

تشير الاستراتيجيات إلى سلوكات يطبقها القارئ قبل وأثناء وبعد القراءة لبناء وفهم رسالة المؤلف. أمثلة الاستراتيجيات تتضمن القدرة على تلخيص القطعة وإعطاء رد الفعل الناقد للمقروء.

ان تعليم الطلبة للاستراتيجيات يتطلب تعليما أحادياً.

في القلب من استراتيجيات التعليم استخدام إجراءات تدريسية تسمى Scaffolds (أنواع الدعم) ويعرفها روز تشاين ومايستر.

هي أشكال من الدعم يزود بها المعلم الطلبة لمساعدتهم على جسر الفجوة بين قدراتهم الحالية والأهداف المقصودة، عوضا عن تزويد خطوات صريحة، ما يدعم الطلبة في تعلم المهارة.

قد تتخذ شكل النمذجة للاستراتيجية ومثل استخدام أسئلة المقررين Who? What? Who? When? Why.

أنشطة الممارسة تصمم حول مجالات ثلاثة:

1- التخطيط للممارسة.

2- تقديم الممارسات.

3- تقويم فعالية الممارسة.

1- عند التخطيط تكون الأسئلة الآتية:-

- هل الممارسة مرتبطة بحاجات الطلبة.
- هل مستوى المواد ملائم وشائق.
- هل محتوى الممارسة يقع ضمن خلفية الطلبة المعرفية.
- هل مختلف صور الممارسة تقابل حاجات الطلبة وتحافظ على اهتماماتهم.
- هل كمية الممارسة ملائمة لوقت التدريس.
- هل التعليمات والأمثلة المعطاة للطلبة تؤكد ألفه.
- هل من الضروري تنويع الممارسة في الصف الواحد.

2- عند تقديم الممارسة يسأل المعلمون أنفسهم:-

- هل انتهى الطلبة من التمرينات قبل العمل ما يخصهم؟
- كيف سيتقدم الطلبة أثناء الممارسة؟
- هل الطلبة يعرفون كيف يحصلون على المساعدة عندما يعملون مع غيرهم؟
- ماذا يفعلون إذا ما انتهوا من الممارسة مبكراً؟

3- وعند تقويم الممارسة:-

- هل حققت الممارسة الأهداف المتوقعة منها.
- ما النماذج الصحيحة والخطأ للطلبة.
- كيف يستعمل النتائج الممارسة تغير الممارسة التالية.

استراتيجيات الفهم Comprehension Strategies

تتضمن: استخدام الخلفية المعرفية، عمل استنتاجات، التعامل مع المعلومات التي تمثلها الأشكال .graphic infor، التخيل، إظهار أداة الفهم Monitoring compare.

في هذه الاستراتيجيات ينشغل القراء في بناء معنى ما يقرءون بالإضافة إلى ذلك، كثير ما ينتج أن القراء يحولون شكل الأفكار الى أشكال أخرى أو إظهار العلاقات القائمة بين الأفكار، الأنشطة التي تدعم الفهم والذاكرة. فمثلا حينما يلخص القراء فانهم يحولون نص المؤلف الى صورة أكثر تركيزاً وحين يقومون باستنتاجات فانهم يربطون المعلومات الواردة في النص بتلك التي يمتلكونها .

استخدام الخلفية المعرفية Using Prior Knowledge

عند استخدام القراء لهذه الاستراتيجية يستحضرون المعلومات المرتبطة بما سيقرؤونه ما يفعلونه هو وضع مجموعة من الصور الذهنية Schemata لبناء إطار عام للمعلومات الجديدة التي سيواجهونها في النص.

توجيه الأسئلة والاجابة عنها.

في هذه الاستراتيجية القراء يطرحون اسئلة قبل القراءة أو أثناء القراءة وبعدها يحاول أن يجيبوا عن الأسئلة أثناء القراءة وتوظيف هذه الاستراتيجية يفسر اعتبار عملية القراءة نشيطة تؤدي الى تركيز انتباه القارئ. ان القارئ الذي يوجه مجموعة من الأسئلة سيوجه انتباهه الى المعلومات التي تشكل اجابات لتلك الأسئلة.

عمل استنتاجات:

حين تطبق هذه الاستراتيجية، يستنتج القراء المعاني باستعمال المعلومات الواردة في النص وتلك التي مصدرها المعرفة القائمة لديه عن العالم، والصور الذهنية لديهم لملء أجزاء المعلومات التي لم ترد صراحة في النص. اذ ليس هناك نص صريح تماما لذا فان المطلوب من القارئ أن يقوم باستنتاجات حتى يمكنه فهم ما يقرؤونه. عن طريق تعليم الطلبة كيف يستنتجون فانك تساعدهم على تعلم كيف يستخدمون معرفتهم القائمة الى جانب المعلومات الواردة في النص في سبيل بناء المعنى.

تحديد النقاط المهمة:

استخدام هذه الاستراتيجية يتطلب من القراء فهم ما قرأوا واصدار أحكام بشأن ما - هو مهم وما هو غير مهم.

أحيانا تتضمن النصوص اشارات الى ما هو مهم- خلاصات، عناوين، ملخصات.

التلخيص: Summarizing

تتطلب هذه الاستراتيجية من الطلبة تقرير ما هو مهم ومن ثم صياغته بلغتهم الخاصة، اقترح بعض التربويين :

- حذف المعلومات غير الملائمة.
- حذف المعلومات المتكررة.
- تزيد بمصطلح داعم لأفراد الصنف.
- إيجاد واستخدام التعميمات التي قام بها المؤلف.
- ابتكار تعميماتك الخاصة عندما لا يمدك بها المؤلف.
- التعامل مع المعلومات تحملها الأشكال Dealing with graphic information عند استخدام هذه الاستراتيجية فان القراء يقومون بالانتباه الواعي إلى المعلومات المرئية التي يستخدمها المؤلف. قبل تعلم القراءة، الصغار يوجهون إلى الكتب التي تستخدم مواد مرئية . تعليمهم متى وكيف ولماذا تستخدم التوضيحات، الرسوم البيانية، الخرائط وسواها يمكنهم من استخدام العينات المرئية.
- تخيل وابتكار تمثيلات مرئية.يبتكر القراء تمثيلات مرئية للنص اما في عقولهم أو باعادة انتاجها على الورق او اية أشكال اخرى، أحد أنواع التخيل يحدث حين يرى القراء

الناس والأحداث والأماكن، نوع آخر من التخيل يتألفان تنظيم الأفكار المرئية في النص بشكل مرئي.

- عرض الاستيعاب وإظهاره monitoring comprehension القراء الجيدون يمارسون ما وراء المعرفة metcognitive أي أنهم يظهرون فهمهم. هذه تعد استراتيجية عامة أكثر من سواها. فيها القراء يتبعون ما يرغبون في الحصول عليه من النص من فهم له. ومن ثم يستخدمون استراتيجيات يحتاجون اليها لدعم فهمهم وتحسينه.

القراء الذين يستخدمون هذه الاستراتيجية يسالون: هل أفهم ما يقوله المؤلف؟ ماذا علي أن أعمل اذا لم يكن بمقدوري فهم ما أقرؤه؟ ماذا بمقدوري أن أفعل لفهم أفضل ما يقوله المؤلف؟ هل باستطاعتي أن أفعل شيئا يساعدني على تذكر أفضل لما اقرأ؟

قد يلجأ القارئ غير الفاهم لما يقرأ الى اعادة القراءة، معرفة معاني الكلمات الجديدة. ملاحظة التوضيحات والأشكال والصور الموضحة.

مفاهيم تقع وراء المدخل السابق في تعليم الاستراتيجيات:

الهدف هنا هو وصف عدد من المفاهيم التي تقع وراء المدخل لتعليم الاستراتيجيات المقترحة. والتأكيد هنا على المفاهيم لأنها تستمد الى خبرتنا وعملينا مع عديدين التربويين . أربعة مفاهيم مهمة:

-التوضيح المباشر، التمثيل النمذجة Scaffolding, modeling والتحرير التدريجي من المسؤولية Direct explanation of strdg في تعليم استراتيجيات مثل كيف تلفظ الكلمات كيف تحصل على المعنى من السياق، كيف تحصل على المعلومات المهمة في قطعة ما بامكان المعلم مساعدة الطلبة بالتوضيح الكامل لهذه الاستراتيجية واستخداماتها. مثل هذا التوضيح يتضمن خمسة مكونات: ما هي الاستراتيجية، لم تستحق الاستراتيجية التعلم، كيف نستخدمها متى وأين ينبغي أن تستخدم وكيف تقوم فعالية الاستراتيجية.

Cognitive modeling

النمذجة يتشكل جزءا مهماً في التدريس عندما يقدم المعلمون نماذج فانهم يقومون بشيء أكثر من أخبار الثلاثة كيف يعملونه. من صور النمذجة، النمذجة المعرفية وهي مهمة في تعليم الطلبة المفاهيم والاستراتيجيات الصعبة. وتتألف هذه النمذجة من حديث المعلم المباشر في التدريس ليصفوا عمليات التفكير التي يستخدمونها في المهمات التي يطلبون من

التلاميذ أداءها. فمثلاً يمكن أن يقوم المعلم بهذه العملية العقلية المنفصلة بتقرير معنى كلمة غير معروفة كما تبدو هنا.

تمثل هذه الاستراتيجية نافذة على الدماغ وتعد من أهم الأدوات لتظهر الطلبة كيف ينبغي لهم أن يفكروا.

ادراك الطبيعة البنائية للتعلم:

جزء كبير من المعنى الذي يصل إليه الفرد من الوقت يبنيه الفرد. الطلبة المختلفون يبنون معاني مختلفة عند قراءتهم لنفس النص. أحيانا هذه المعاني المختلفة يمكن ان تكون مقبولة، كثير من النصوص تحتمل أكثر من تفسير، وغيرها يسمح بعدد من التعبيرات الصحيحة في حالات أخرى قد بين الأفراد فهما غير صحيح أو غير ملائم. لابد أن يكون المعلمون على يقظة من هذه الحقيقة. يطلب الى المعلمين فحص فهم الطالب لما يقرأ وأن يزوده بتغذية راجعة ويعمل بعد ذلك على توضيح ومعالجة الأشياء غير المفهومة كليا أو جزئيا.

Met cognition & Strategic behavior ما وراء الإدراك والسلوك الاستراتيجي:

لا يكون المعلمون جاهزين لفحص فهم الطلبة وليقوموا بإعادة التعليم عند اللزوم. مع مرور الأيام يحتاج الطلبة القيام بهذه المهام بأنفسهم. حتى يقوموا بذلك عليهم أن يطوروا motacognition يشير هذا المفهوم Met cognition إلى وعي القراء فيما إذا كانوا يستوعبون نصاً يقرؤونه والى قدرتهم على معالجة مشكلات الاستيعاب عند حصولها. ولعلاج مشكلات الاستيعاب يحتاج الطلبة إلى استراتيجيات خاصة، والأعمال التي عليهم القيام بها عندما يقرؤون ولا يفهمون ما تعنيه المادة التي قرأوها.

Scaffolding

Scaffold يمثل دعماً مؤقتا temporary يستخدمه المعلمون في مساعدة الطالب أو مجموعة من الطلبة على إنجاز مهمة لا يستطيعون القيام بها وحدهم. فعملية تقديم Seaffoldy لتوسيع تفكير الطلبة وأدائهم حتى يصبحوا مستقلين.

The gradual Release of Respo Model

هذا النموذج يقترح خطة ل Scaff لدعم جهود الطلبة الأولية. اقترحه Pearson & Gallager (1983)

Proportion of Responsibility For Reading Experience

All Teacher	Joint Responsibility	All Students
Modeling	Guided Practice	Practice
Instructor Application	Gradual Relegate of	Responsibility

النظريات التي تدعم المدخل الحديث في تعليم القراءة ، اللغة

هناك نظريتان: علم النفس المعرفي

Social –constructivist, Cognitive Psychology cogn. Psych.

النظرية الأساسية التي تقع وراء مفهوم القراءة الحالي تكمن في علم النفس المعرفي. بالتركيز على كيفية معالجة المعلومات في الدماغ يحاول علم النفس المعرفي أن يزودنا بنافذة على الدماغ. هذه التوجه صار له حضور منذ عقد الستينات. وهناك خاصيتان ترتبطان به:

أولا: ينظر الى الأفراد باعتبارهم باحثين نشيطين عن المعنى أكثر من كونهم مستجيبين سلبيين للمثيرات الخارجية، كثير من المعنى يشتقه الفرد من الموقف يعتقد أنه يبنيه بنفسه.

ثانيا: يعطى أهمية قصوى لتطور المعرفة كجزء مهم من التطور العقلي للفرد وينظر الى المعرفة باعتبارها مركزية في النشاط العقلي. ما يعرفه الطالب حاليا يتعلق بما يمكنه تعلمه وكم من الوقت والجهد يحتاج اليه في التعلم . بالاضافة الى هذين الموقفين.

طور علم النفس المعرفي عددا من الأبنية النظرية المهمة لفهم تعلم الطلبة والتشريع به، وفيما يلي أربعة منها تعد ملائمة للتعليم الجيد: نظرية السكيما Schema theory، النموذج التفاعلي interactive model، الذاتية automaticity، ما وراء الإدراك met cognition

Schema theory نظرية السكيما.

من النظريات المهمة في علم النفس المعرفي واحد المفاهيم المهمة نرى الأثر في التفكير الحالي المتعلق بالقراءة هو ما يعرف بنظرية السكيما Schemataهي وحدات المعرفة التي يدخلها الأفراد. كما يشير روملهارت فأنها تؤلف معرفتنا المتعلقة بالأشياء والمواقف والأحداث، تتابع الأحداث الأعمال وتتابعاتها .actions لدينا صور ذهنية events Schemataللأشياء مثل السيارات الأماكن مثل المطاعم، للأحداث مثل حفلة الزواج، تتابع الحوادث كالسياقة إلى العمل والعودة من إنها suchتؤلف معرفتنا حول العالم الذي نعيش فيه. نحن نفهم ما نقرأه عن طريق محاولة أن تتلاءم المعلومات التي نحصل عليها من النص مع الصور الذهنية Scheme لدينا مثلاً حين نقرأ عن النادل Waiter الذي يقدم الطعام فإننا

نستثير الصور الذهنية لدينا والمتعلقة بالمطعم وهذه تمدنا بثروة من المعلومات لا تتوافر في النص نعلم أن الزبائن يمكنهم طلب أنواع الطعام التي تتضمنها القائمة menu التي يحضرها النادل ومن ثم يحضر الطعام ويتوقع أن يدفع الزبون للنادل ... الخ.

من بين أنواع الصور التي تؤثر في فهمنا للمقروء المعرفة العامة بالعالم وأنظمته. معرفة تخص موضوعات متنوعة، معرفة لغوية تتضمن فهما للنماذج المختلفة للتنظيمات الخاصة بالمواد المقروءة، امتلاك الصور الذهنية الملائمة للنصوص المقروءة أمر مهم لحصول الفهم.

انه بدون تحقق المعرفة السابقة فان شيئا معقدا كالنص الذي يطلب قراءته لا يكون صعبا تفسيره فحسب بل أن تفسيره لا معنى له.

النموذج التفاعلي للقراءة: .Interactive model of Relg

من مؤيدي هذا النموذج Rumelhart الذي قدم عددا من المفاهيم ترتبط بمفهوم Scheme إن النماذج التفاعلية يمكن فهمها مقابل تلك النماذج التي تتركز حول النص Text-based أو تلك التي تتركز حول القارئ. إذ تفترض الأولى Text-based أن النص هو الأكثر أهمية وأن القارئ يعالج النص عن طريق إدراكه أو لوحدات المستوى الأدنى وربطها بسواها من الوحدات . وهكذا فان القارئ يمكنه إدراك الحروف ومن ثم يربطها معا لتأليف كلمات، ومنها يؤلف عبارات، النقطة المهمة هنا هي أن المعالجة تعمل في اتجاه واحد من النص الى القارئ .

أما النماذج التي تتركز حول القارئ Reader-based modelsفان أصحابها يفترضون أن القارئ هو الأكثر أهمية وأن القارئ الجيد fluent يعالج النص عن طريق وضع فرضيات تتعلق بمحتوى النص المقروء ومن ثم يختار أجزاء من النص ليصل الى مطابقة أو عدم مطابقة مع تلك الفرضيات وهكذا تبدأ عملية القراءة بوحدة من مستوى أعلى (المعنى في عقل القارئ) ويتعلق بوحدات المستوى الأدنى (الكلمات مثلا) . وهكذا فان المعالجة تسير في اتجاه واحد من القارئ الى النص.

النماذج التفاعلية تختلف عن النماذج ذات الاتجاه المنفرد بافتراض أن القراء يصلون الى المعنى عن طريق استخدام المعلومات تلقائيا من عدة مصادر . وتتضمن مصادر المعرفة معرفة بمستوى الأحرف، معرفة بالكلمات، معرفة نحوية ومختلف أنواع المعرفة أو Schemala المعلومات تسير تلقائيا في اتجاهين: خلفية معرفية لدى القارئ، ومعلومات يحصل عليها القارئ من النص.

ادراك أن القراءة عملية تفاعلية كتحذير يشير الى ضرورة الا تعطى أهمية زائدة لـدور الصور الذهنية التي مصدرها القراء في فهم النصوص.

التلقائية: Automatically

لايبرج Laberge وصموئيلز samuels أوضحا أهمية هذا المفهوم لـدى القارئ الكفء عام 1974 ومن يومها صار الاهتمام موجها إليه. النشاط التلقائي أحد الأنشطة التي يمكن أداؤها بدون انتباه واع. تحتاج القراءة الى عدد من العمليات مثل ادراك الحروف، والكلمات، عزو المعاني للمفردات ربط الكلمات لتؤلف مقولات وربط المقولات لتأليف وحدات معنوية أكبر ويمكن القيام بهذه العمليات في نفس الوقت. وإذا لم تتم هذه العمليات تلقائيا فإنها تحتاج الى انتباه لها. إن قدرة الدماغ على الانتباه محدودة. في القراءة بعض العمليات المتعلقة بمعاني الجمل وما هو أكثر من الجملة تتطلب انتباها.

وعلى وجه الخصوص هناك عمليتان مترابطتان يجب أن يحدثا تلقائيا الأولى تتعلق بادراك الكلمات، اذ على القراء أن يدركوا تلقائيا الغالبية العظمى من الكلمات التي يواجهونها في القراءة، العملية الثانية هي المتعلقة بدلالة الكلمات على معانيها.

ما وراء الإدراك Met cognition

يشير المفهوم، عند تطبيقه على القراءة، الى معرفة الشخص بما له علاقة الفهم المتعلق بنص وحول ما يتوجب عليه أن يفعله عند فشله في فهم المقروء. القراء الأكفاء لديهم معرفة ما وراء الإدراك تتعلق بذواتهم، بمهمات القراءة التي يواجهونها والاستراتيجيات التي يمكنهم توظيفها لإنجاز هذه المهمات، في بداية هذا الجزء يمكن للقارئ أن يدرك أنه لا يتوافر لديه خلفية معرفية حول .metaceg (معرفة بالذات Self Knowledg).

يلاحظ أن الجزء قصير (task knowledge) ويقرر أن استراتيجية قراءة الجزء خلال مرات عديدة يمكن أن تكون مفيدة (stratogy k).

كان القارئ يمتلك معرفة ما وراء ادراكية قبل البدء بالقراءة، ولكن فان القراء يمكنهم استخدام .metacog أثناء القراءة أو بعد الانتهاء منها. إن وعي القارئ النشط بما يستوعبه أثناء القراءة والقدرة على استخدام استراتيجيات محاولة تصحيح الوضع حين يفشل في فهم المقروء هي مسألة أساسية لتكون قارئا فعالا. إن الافتقار الى مهارات ما وراء الإدراك ينظر إليه على أنه صفه للقارئ الضعيف.

ان تعليم الطلبة استخدام هذه الاستراتيجية من أهم الأشياء لتحسين الاستيعاب.

The Social-Constructivist Orientation

هذا التوجه صار له تأثيره في التربية خلال العقد الماضي . هذا التوجه يعكس بعض التفكير الموجود لدى علماء النفس المعرفيين. ولكن بينهما فروقاً. نبحث هنا ثلاثة جوانب في التفكير البنائي وعلاقتها بالقراءة:

أولا: نبحث المفهوم العام للبنائية.

ثانيا: تناول بخاصة البنائية الاجتماعية وأخيرا نعالج أهمية هذا التوجه في تحديد السياق الذي يتعلم فيه الطلبة.

Constructivism

نقدم هذا المفهوم عندما نشير الى إن الجزء الأكبر من المعنى الذي يصل إليه الفرد في موقف مصدره الفرد نفسه أن معرفتنا بالعالم، سواء أكانت معرفة نحصل عليها من النص، أم معرفة من أي مصدر آخر، ليست نتيجة ظاهرة في العالم الحقيقي، أنها نتيجة نصل إليها عن طريق تفسيرنا لهذه الظواهر. المعنى الذي نصل إليه هو في الحقيقة بناء شخصي، له دخل بطريقة تفكيرنا تصنيف للأشياء ومعالجة المعلومات وتشكيل المعنى الذي نبينه.

البناء الاجتماعي: Social constructivism

يبدأ البناء الاجتماعي بقبول موقف البنائية الأساسية ولكنه يذهب الى ما وراء هذا الفهم أن العالم الاجتماعي الذي نعيش فيه- تفاعلاتنا مع الأصدقاء وأفراد المجتمع الذي ينتمي إليه هو ما يشكل فهمنا للحقيقة. نحن نفهم العالم من اعتبارات اجتماعية والتي هي نتيجة لتفاعلاتنا مع الناس الذين نجاملهم، لهذا فان الفهم ليس نتيجة مباشرة لرؤية العالم الحقيقي ولكنه يتأثر كثيرا بالعالم الاجتماعي الذي نحيا فيه.

هذا التفكير أثر في الممارسة التربوية بطريقتين:

أولا: انه يعد أحد العوامل الدافعة لميول الطلبة والعمل ضمن زمر صغيرة الى التعلم التعاوني .

ثانيا: يعد إحدى القوى الموجهة لاستجابة القارئ نحو قراءة الأدب. تفسير الأدب ينبغي أن يكون شخصيا. ينبغي ألا يجبر الطلبة على اختيار تفسيراتنا للنص الأدبي، ولكن لبدلا من ذلك ينبغي أن ندرك أن الطلبة يختلفون فيما بينهم في تفسير النصوص الأدبية وأن نقدر هذا الاختلاف.

فتطبيق نظرية readec-response theory من المهم التمييز بين النصوص الأدبية (الروايات، القصص القصيرة، الشعر) والنصوص التي تنقل معلومات expository texts (الكتب المرجعية، الأدلة).

فبينما تبدو المواد الأدبية مفتوحة لتفسيرات متنوعة فان ذلك ليس كذلك فيما يتعلق بالمواد من النوع الآخر.

أهمية السياق: The importance of context

هناك ثلاثة أنواع من السياق ترتبط بقراءة الطلبة:

1- **السياق المرتبط بالنص textual context** يعتقد غالبية المعنيين بالقراءة بأن معظم النصوص التي ينبغي للأطفال قراءتها هي الحقيقية والكاملة .authentic & complete النصوص الحقيقية هي تلك التي يكتبها أولئك الذين يكتبون للأطفال بقصد ربط الأطفال وإعلامهم. وهذه الصفة تضاد النوع الذي يطلق عليه contrived text التي تعدل لتلائم تعليم الأطفال بعض المهارات القرائية. قد تكتب مقيدة بالمفردات التي يعرفها الطفل أو تلك المتعلقة بتعليم العلاقة بين الأحرف والأصوات. أما الصفة الثانية للنصوص complete الاكتمال. لا بد أن تكون النصوص كلية، قابلة للفهم، ممتعة.

2- **نوع آخر من السياق، السياق immediate** الذي يتم عليه التدريس، والخطوة التي ينبغي تجنبها هو أن تكون المواد مصطنعة . وهكذا فان متدربات مثل تعليم الطلبة كلمات باستخدام flash cards، أو تعليم تحديد الأفكار الرئيسة بالتعامل مع فقرات تكتب لهذا الغرض، أو الطلب الى التلاميذ ملء صحائف الأعمال الشيء المهم هو إلا تختار الأجزاء من كلياتها وتقدم منعزلة خدمة لغرض تعليمي.

3- **النوع الثالث هو السياق الواسع** الذي يقرأ الطالب فيه، يستخدم المربون مصطلح literate environment لوصف غرفة الصف والجو المدرسي الذي يتعلم فيه الأطفال القراءة المقصود هنا المحيط الفيزيقي والعقلي والاجتماعي الذي يمضي فيه الطلبة أوقاتهم. الغرفة لابد أن تحتوي على الكتب بحيث يمكن للطلبة قراءتها الجو الذي يعطي تقديرا للمعرفة، الرضا، المتعة.

زيادة الفهم لمختارات محددة: Fastenings comprehension of specific Selections

هناك ثلاثة عناصر عند ا لنظرة في أنواع الأنشطة وعددها والتي نحتاج إليها للإسراع في الخبرات القرائية الناجحة - الغرض من القراءة، المادة المختارة، والطلبة.

الغرض: The purpose:

الغرض هو ما يدفعنا، يساعدنا على الانتباه، يمدنا بهدف قيم نعمل لتحقيقه، بدون هدف لا سبيل الى قياس نجاحنا، مثاله: اقرأ الصفحات من 16 –17 لتجد حقائق تتعلق بأفلاطون.

أغراض القراءة متعددة ومتنوعة . قد تكون مفردة أو متعددة وبسيطة أو مركبة . قد يكون الغرض من القراءة المتعة، اكتشاف محور القصة، أوجه الشبه والاختلاف بين الشخصيات الغرض من تحديد الأهداف تقدير مدى نجاح الطلبة في تحصيلها.

تتقرر الأهداف من عدة عوامل الطلبة القراءة القطعة المختارة للقراءة، ما يحتاج الطلبة الى معرفته ما يريدون معرفته، ما يفيدونه منه.

قد تكون الأهداف محورها الطالب أو محورها المعلم.

النص المقروء The Selection

قبل ابتكار أنشطة لنص معين، لا بد أن تقرأه أولا: لتكون على ألفة بموضوعاته، المادة القرائية تحدد ما تطلب إلى طلبتك الوصول إليه وما يأخذونه منه.

الفرق بين قراءة الأدب والمواد التي تنقل معلومات.

الطلبة:

تحديد ميولهم وحاجاتهم وهمومهم.

الأنشطة:

قبل القراءة و أثناء القراءة وما بعد القراءة.

أنشطة ما قبل القراءة:-

وظائفها:

- تدفع وتحدد أغراض للقراءة.
- تنشط الخلفية المعرفية.
- بناء معرفة مصدرها النص.
- تعليم المفردات والمفاهيم.
- ربط المقروء بحياة الطلبة.
- تساعد في التركيز على عملية القراءة.
- تقترح استراتيجيات.

أنشطة أثناء القراءة:

تتضمن أنشطة أثناء القراءة الأشياء التي يفعلها الطلبة أثناء القراءة، الأنشطة التي تيسر أو تحسن عملية القراءة القراء يبنون المعنى أثناء القراءة يربطون بكلمات المؤلف والوصول الى المعنى:

- القراءة الصامتة والقراءة الجهرية.
- تزويد الطلبة إرشادات Cues أثناء القراءة.
- تحرير النص.

أنشطة ما بعد القراءة:

التركيبات، التحليل ن التقويم، التطبيق، المشاركة، الأسئلة، المناقشة، الكتابة، عمل فني، الدراما، الموسيقى.

استراتيجيات شائعة:

طريقة The SQ3R

وصفها في البداية Francis robinson عام 1946 . تتألف من خمس خطوات: المسح Survey توجيه الأسئلة Questioning، القراءة Reading، استرجاع Reating، المراجعة reviewing، تلائم الطلبة من الخامس فما فوق.

:Surveying

القيام بمسح المقالة أو الفصل، الوقوف عند العنوان، الفقرات التمهيدية. العناوين الفرعية والفقرات التلخيصية، لا بد من التوقف عند المعلومات التي تنقلها الصور. وتتجه لهذا المسح يتكون لدى الطلبة فكرة واضحة عن طبيعة المعلومات التي تحتويها المقالة وكيفية تنظيم هذه المعلومات.

:Questioning

صياغة أسئلة وتوجيهها للإجابة عنها وفي حالة وجود عناوين فرعية يحول كل عنوان فرعي إلى سؤال الغرض من توجيه الأسئلة هي إعطاء الطلبة غرضا محددا للقراءة.

القراءة :Reading

قراءة الجزء الأول في محاولة للإجابة عن السؤال المطروح.

:Relating

إعادة إجابة السؤال بطريقة جديدة " من لغة الطالب بدون الرجوع الى النص. قد نلجأ إلى تكليف الطالب كتابة جوابه.

المراجعة :Reviewing

إجابة السؤال المطروح، لابد من المراجعة للحفاظ على ما تم تعلمه.

إجراء :The K-W-L Procedures

طوره Donna Ogle 1986:

يؤكد على دور الخلفية العرفية للقارئ وغرضه من القراءة: ما أعرفه، ما أريد معرفته، ما عرفته :What I Know

تتضمن هذه الخطوة مرحلتين: يتعرف الطلبة موضوع المادة المقروءة ويضعونه في قائمة ما يعرفونه عن هذا الموضوع ومن ثم يعملون على تصنيف بنود القائمة.

:What I want to learn

يحدد القارئ المجالات التي يرغب في الحصول على مزيد من المعلومات عنها.

:What I did learn

تسجيل ما تعلموه، ما كانوا يرغبون في تعلمه ولم يتعلموه، متابعة ذلك في المستقبل.

:Reciprocal Teaching

طوره Palincsar & B0rown (1984)

إجراء يستخدم مجموعات صغيرة يعمل أفرادها معاً ليتعلموا كيف يحصلون على المعلومات من المواد التي تنقل معلومات تتضمن خمس استراتيجيات. القراءة، الأسئلة المتولدة، توضيح القضايا، التلخيص، عمل تنبؤات.

القراءة Reading:

يقسم النص إلى أجزاء (فقرات) يقرأ القائد الجزء الأول قراءة جهرية.

الأسئلة Questioning

تطرح أسئلة، يجاب عنها.

توضيح قضايا Clacking Issues

أو ناتج عن الأسئلة مشكلات أو عدم فهم يعمل القائد وأفراد المجموعة على التوضيح.

التلخيص:

بعد الإجابة عن الأسئلة يكون تلخيص كل جزء.

التنبؤ:

يقوم القائد أو الأعضاء بتنبؤات حول محتوى الجزء التالي.

ثم تعاد الخطوات في الأجزاء الأخرى من النص المقروء.

ابدأ بالتعليم المباشر للصف كمجموعة واحدة، وفر الدافعية للتعلم، وضح الاستراتيجية قدم النموذج، هيىء أسباب المشاركة من الطلبة كن وسيطا، دع الطلبة يمارسون في مجموعات صغيرة، دعهم يتحملون مسؤولية التعلم باستخدام الاستراتيجيات مستقلين، أعط فرصة للمراجعة من حين إلى آخر.

طرق تعليم القراءة

لقد تنوعت طرق تعليم القراءة للأطفال، إلا أن أهم تلك الطرق وأكثرها انتشارا الطرق التالية:

أولا: الطريقة التركيبية أو الجزئية:

اتبعت هذه الطريقة منذ القدم، ولا تزال تطبق في بعض البلدان التي ما زالت متأثرة بالتربية القديمة وفلسفها حيث يسير التعليم في هذه الطريقة من الحرف إلى المقطع ومنه إلى الكلمة فالجملة، وفيها يتم المعلم بتوجيه أنظار الأطفال وأذهانهم أولا إلى الحروف الهجائية، وأصوات هذه الحروف، ثم يتدرج بهم إلى نطق كلمات تتكون كل منها من حرفين أو أكثر ولهذا سميت "الطريقة التركيبية" وحيث تندرج تحت هذه الطريقة ثلاث طرق هي:

الطريقة الحرفية أو الهجائية أو الألف بائية:

وهي تعليم الحروف الهجائية بأسمائها والمعلمون يسلكون في ذلك طرقا شتى منها:

بعض المعلمين يحمل الأطفال على استظهار أسماء الحروف، ثم ينتقل بهم إلى معرفة رموزها، وان فيها شيئا من التضليل للأطفال، لان أسماء الحروف لا تدل على أصواتها، فلا علاقة بين صوت (د) وبين النطق باسم الحرف (دال).

عيوب الطريقة الحرفية:

- أنها مخالفة لطبيعة رؤية الأشياء، لأنها تبدأ بتعليم الأجزاء وهي الحروف على حين أن العين تدرك الأشياء وتبصرها جملة، فهي ترى الشجرة أولا، كلا، ثم تتبين أغصانها، وأعشاش الطيور فوقها وسائر أجزائها.
- إنها مخالفة لطبيعة التحدث والتعبير لان الطفل إنما يعبر عن معان لا حرف أو كلمات مجزأة.
- إنها تربي في الأطفال عادة القراءة البطيئة، لأنهم يوجهون جهودهم إلى تهجي الكلمات، وتجزئة الجملة وقراءتها كلمة كلمة.
- أن فيها شيئا من التضليل، لان أسماء الحروف لا تدل على أصواتها فلا علاقة بين صوت الرمز(د) وبين النطق باسم الحرف (دال).

الطريقة الصوتية:

وفيها تقدم الحروف إلى الأطفال بأصواتها ، لا بأسمائها، فالميم لا تعلم على أنها "ميم" بل تعلم على أنها صوت "م".

وفي هذه الطريقة ينطق الطفل بأصوات الحروف التي تتكون منها الكلمة، ثم يسرع تدريجيا، حتى يصل الحروف بعضها ببعض، فينطق بالكلمة كلها . وهذه الطريقة تقتضي أن يعرف الأطفال رموز الحروف وأصواتها المختلفة باختلاف الشكل، وطريقة النطق بها، وكثير من المعلمين يجمعون بين الطريقة الأبجدية والطريقة الصوتية، وفي هذه الطريقة تربية للأذن واليد معا، وهي تتفق مع ميول الأطفال وهي خير من الطريقة الأبجدية ولكن لا تعالج كل عيوبها.

عيوب الطريقة الصوتية:

- فيها كثير من عيوب الطريقة الأبجدية، من حيث البدء بالأجزاء، وتعويد الطفل البطء في القراءة وعدم الاهتمام بالمعنى.
- أنها تترك في الأطفال عادات قبيحة في النطق ومن ذلك مد الحروف دائما وهذه العادة تلاحق كثيرا من التلاميذ حتى المرحلة الإعدادية.

الطريقة المقطعية:

وهي طريقة تعتمد على مقاطع الكلمات كوحدات لها في تعليم القراءة للمبتدئين بدلا من الحروف حيث تعتبر كثر ملاءمة من الطريقتين السابقتين للمبتدئين وهذه الطريقة محاسن

الطريقتين الهجائية والصوتية، فتقدم ترتيبا منطقيا للمادة، وتوفر أسلوبا لمهاجمة الكلمات الجديدة كما وأنها سهلة التدريس.

عيوب الطريقة المقطعية:

- تلقي عبئا ثقيلا على ذاكرة التلميذ.
- قد يعتبر اهتمام التلميذ قبل أن يبدأ فيها.
- عدم فهم الطالب لكل الكلمات التي يستطيع نطقها.

ثانيا: الطريقة التحليلية أو الكلية:

تسير هذه الطريقة على عكس الطريقة التركيبية، فهي تبدأ بتعليم الطفل الكلمة أو الجملة والانتقال منها إلى الحروف، وأساس هذه الطريقة معرفة الطفل كثيرا من الأشياء وأسمائها من قبل أن يدخل المدرسة، فتعرض عليه كلمات مما يسمعه ويستعمله في حياته ثم يعلم الكلمات صورة وصوتا، ثم ينتقل تدريجيا إلى النظر في أجزائها كي يتمكن من معرفتها ثانية، ويقدر على تهجيتها عند مطالبته بكتابتها، ولهذا سميت "الطرقة التحليلية"؛ لان الطفل يتعلم الكلمة مركبة، ثم يحللها إلى أجزائها، وهي الحروف. وتسمى الطريقة الكلية، لأنها تبدأ بتعليم الكل، وهو الجملة أو الكلمة وتنتقل إلى الجزء وهو الحرف.

وهي طريقة كلية إلى حد ما، وكما أنها تمكن الطالب من كسب ثروة لغوية في أثناء تعلمه القراءة، ويمكن استخدامها في تكوين جمل من الكلمات في وقت قصير، وتشجع الطفل على سرعة القراءة، وتعود التلميذ متابعة المعنى أثناء القراءة.

عيوب الطريقة التحليلية:

- لا تساعد الطفل على تمييز كلمات جديدة غير ما يعض عليه، ومن الممكن علاج هذا العيب بتكرار الكلمات تكرارا كثيرا مع العناية بتحليلها إلى أجزائها، فذلك يساعد على قراءة الكلمات الجديدة التي تدخل فيها الحروف السابقة.
- تتشابه الكثير من الكلمات برسمها، ولكنها مختلفة في المعنى وقد يؤدي هذا إلى خطأ الطلاب في نطق بعض الكلمات، فيختلف المعنى.
- قد يؤخر بعض المعلمين مرحلة تحليل الكلمات إلى حروف، فيضيع ركن هام من أركان القراءة.

ثالثا: الطريقة المزدوجة (التوفيقية):

قد تسمى هذه الطريقة بالطريقة "التركيبية التحليلية" أي التي تجمع بين التركيب والتحليل.

تصنيف مشكلات القراءة:

لا يستطيع المعلم أن يكشف مشكلات القراءة لدى الطلاب إلا بعد التشخيص الدقيق أثناء قيامه بمهامه التربوية مع الطلاب، والتصنيف التالي لمشكلات القراءة يتضمن بعض نواحي القصور التي لا بد أن يكشف عنها التشخيص الدقيق.

أولا: التعرف الخاطئ على الكلمة وتشمل:

- الفشل في استخدام الكلمة أو الشواهد التي تدل على المعنى.
- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات.
- قصور المعرفة أو الإلمام بالعناصر البصرية والصوتية.
- قصور القدرة على المزج السمعي أو البصري.
- الإفراط في تحليل ما هو مألوف من الكلمات.
- قصور القدرة في التعرف على المفردات بمجرد النظر.
- تزايد الخلط المعاني لمواضع الكلمات أو الحروف مثل أخطاء في بداية الكلمة أو وسطها أو نهايتها.

ثانيا: القراءة في اتجاه خاطئ:

- الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة من حيث تتابعها.
- تبادل مواضع الكلمات وأماكنها.
- انتقال العين بشكل خاطئ على السطر.

ثالثا: مشكلات في القدرة على الاستيعاب والفهم وتشمل:

- المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات.
- عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية ذات معنى.
- عدم كفاية فهم معنى الجملة.
- القصور في إدراك تنظيم الفقرة.
- القصور في تذوق النص.

رابعا: مشكلات في مهارات الدرس الأساسية وتشمل:

- عدم القدرة على استخدام وسائل تساعد على تحديد أماكن مواد القراءة.
- الافتقار إلى أساليب تنظيم المواد التي تمت قراءتها.
- عدم القدرة على التمييز بين الكتاب والمواد المطبوعة.

خامسا: مشكلات في الفهم وتشمل:

- عدم القدرة على ضبط معدل السرعة في الفهم.
- عدم كفاية المعرفة بالمفردات وفهمها.
- عدم كفاية المفردات البصرية.
- عدم الكفاءة في التعرف على الكلمة.
- الإفراط في تحليل ما يقرأ.
- عدم القدرة على تقسيم ما يقرا إلى عبارات ذات معنى.
- التلفظ بالكلمات أو نطقها بدون داع.

سادسا: الضعف في القراءة الجهرية ويشمل:

- عدم تناسب المدى البصري مع الصوتي.
- عدم مناسبة السرعة والتوقيت.
- التوتر الانفعالي أثناء القراءة الجهرية.
- الافتقار إلى القدرة على تجزئة المقروء إلى عبارات.

مشكلات التعرف على الكلمة:

❖ **الحروف الخاطئة المتحركة:**

قد يتغير الطفل من نطقه الخاطئ للكلمة إحدى الحركات كأن يقرأ كلمة "حر" بدلا من كلمة "حار".

❖ **الحروف الساكنة الخاطئة:**

قد يتغير الطفل عند القراءة حرفا أو أكثر من الحروف الساكنة، فيقول مثلا "أسمر" بدلا من "أحمر".

❖ **عمليات قلب اتجاه الحروف:**

قد يكشف النطق الخاطئ عن قلب، أو عكس اتجاه الحروف، مثل: "بحر" بدلا من "حرب" أو في تركيب كامل، أو في تركيب يشتمل على أكثر من كلمة، فبدلا من "جاء محمد" يقول"محمد جاء".

❖ **إضافة صوتيات غير موجودة أساسا:**

فقد يضيف الطفل - خطأ - صوتا أو أكثر في الكلمة، كأن يقول: "رأيت" بدلا من "رأت".

❖ **حذف بعض الأصوات:**

يتضمن النطق غير السليم حذف صوت أو أكثر مثل "أحمد" فتقرأ "حمد".

❖ **وضع كلمة مكان أخرى:**

فيستبدل الطفل كلمة بأخرى دون أن يكون بينهما صلة في الشكل أو الصوت مثل: "عاش" بدلا من "كان".

❖ **تكرار الكلمات:**

تعتبر الكلمة تكرارا إذا قرأها الطفل أكثر من مرة في الجملة الواحدة.

❖ **إضافة كلمات غير موجودة في النص:**

مثل النص يبدأ" ذات يوم كان هناك...." فيقرأه الطفل مضيفا " في ذات يوم من الأيام...." هنا أضاف الطفل ثلاث كلمات.

❖**حذف كلمات من النص:**

قد يحذف الطفل كلمة من النص فمثلا "قلم كبير جداً" فتصبح "قلم كبير".

الكتابـــــــة: -

عملية الكتابة كما يستخدمها المهنيون من الكتاب تشبه عملية الكتابة التي يستخدمها الطلبة المبتدئون.هذه العملية ذات أربع خطوات تتضمن ما يلي:- ما قبل الكتابة، الكتابة، إعادة الكتابة والنشر، وفيما يلي وصف لهذه الخطوات:

1-ما قبل الكتابة prewriting : وتتضمن جمع الأفكار والمعلومات، ويجرب أفكار جديدة وخيرا يختار مساراً ملائماً أو خريطة تحدد معالم طريق يسير عليها لتأليف قطعة إنشائية

وهذه الخطوة بمثابة rehearsal إعادة تكرار تتصف بقصر المدة إذ تستغرق ما بين دقيقتين وخمس دقائق.

وباعتبارها مرحلة تهيئة تتضمن كلا من التحضير وردة الفعل. الارتباطات تعمل خلال الأفكار والمعرفة المكتشفة. إن التصنيف والربط والتحليل والتقويم هي عمليات للمرحلة الافتتاحية هذه وتمهد للتعجيل بالتفكير التشعبي وطرح الأسئلة السابرة، العصف الذهني والتجميع والمقابلة والاستماع ورسم الخرائط هي أنواع مترابطة من السلوك الذي يساعد الأطفال في مناقشة أفكارهم فيما بينهم. يقول (Smith,1982) نجد ما نفكر فيه عندما نكتب وفي عملية وضع التفكير في العمل وزيادة احتماليتها. وبالمثل يصف عدد من الباحثين الكتابة باعتبارها أداة للتفكير ضرورية لتطوير الأفكار وترفع من مستوى التفكير .

إن الدافعية والإثارة هما مكونان لمرحلة ما قبل الكتابة لأنه من الأيسر أن تكتب عندما تكون منفعلا excited بسبب المهمة . هذه الحماسة تحدث عندما يختار الكاتب الموضوع الملائم أو الشخصي. إن بحوث دونالد غريفز تشير الى أن المعلمين على أن يكرسوا اهتماما للميول الفردية وما يتعلق بطلبتهم وأن ما يعلم في الصفوف لابد أن يرتبط بالعالم الحقيقي إذا ما أريد الكتابة أن تستخدم أداة التطوير الطلبة والاحتفاظ بالمعرفة .

كذلك فان مرحلة ما قبل الكتابة تركز على التحرير الى حد ما لأن الكاتب يختار الأفكار أو يرفضها بواسطة تقويمها مقابل توضيح جوانبها السلبية.

خلال هذه المرحلة يعتمد المعلمون على الأنشطة التي تزود بالخلفية والخبرة والأفلام، المتحدث الضيف، بالإضافة إلى ذلك فان المعلمين قد يركزون على الخبرات العامة والشخصية، كالشيء المحبب أو المشروع الذي يصممه الطلبة وينتهون منه بدون مساعدة.

2- الكتابة **Writing:** الخطوة الثانية لعملية الكتابة هي الكتابة وعمليا تأليف قطعة الإنشاء ضمن هذه المرحلة، يعني الكاتب ابتداء بالمحتوى بينما تعد الميكانيكيات والتهجئة في الدرجة الثانية من حيث الاهتمام هذه الكتابة أو المسودة تنجز مع الغرض المحدد في الدماغ ولجمهور خاص.

حالما يحول الكاتب الأفكار الى جمل فان جزءاً آمناً التحرير يأخذ مكانه أوتوماتيكيا : الكلمات والجمل والأفكار.

3- تكرار الكتابة **Rewriting** تكرار الكتابة يشار إليها على أنها تحرير وتغيير. وبشكل عام فان هذه المرحلة most dreaded من قبل المعلم والطلبة إذ ينبغي إعادة النظر في قطعة

الإنشاء، إذ على الكاتب أن يعيد قراءة ويقوم العمل سواء من حيث المحتوى وقواعد الكتابة.

تتطلب مرحلة إعادة الكتابة من الكاتب التحول من دور المؤلف الى دور القارئ، اذ يبدأ الكاتب في تقييم ما كتبه من منطلق تواصل الفكرة الرئيسة، عدد الأمثلة وضوح الوصف تكرار الأفكار جاذبية العنوان طول الجملة تقسيم الموضوع الى فقرات وسهولة القراءة . بينما يعمل المؤلف على ملاحظة ميكانيكيات القواعد والتهجئة قبل اشراك المعلم بالمنتج المنتهي، المعلم عليه ألا يعطي تأكيداً شديدا على التهجئة والقواعد على حساب المحتوى.

بعد أن يقوم الكاتب قطعة الانشاء موضوعيا عليه ان يتخذ عدة قرارات بأن المحتوى عليه أن يأخذ في اعتباره التكيف المحتمل في تنظيم المادة، وضوح المعاني واتساع الأفكار العامة.

وبالمثل الجمل الأصلية والخلاصة يمكن إعادة النظر بشأنها ولكن يمكن العمل على أن تكون اقوى وأكثر جذباً للقارئ كذلك على الكاتب أن يحلل ويصحح علامات الترقيم والتهجئة وأخطاء الاستخدام .

4- النشر **Publishing** ويمثل المرحلة الأخيرة في عملية الكتابة وتتضمن إشراك السامعين في الحكم على قطعة الإنشاء ويمثل الجمهور طلبة الصف. ويأخذ النشر عدة أشكال: قراءة القطعة بصوت عال لمجموعة صغيرة أو للصفة لكه، المشاركة في تحضير كتاب، كتاب الصف، الصحافة المدرسية – تسجيل القطعة على شريط ... الخ.

يعتقد غريفز وهانسن أن المكان الخاص بهذه الخطوة هو كرسي المؤلف Author's chair المصمم داخل غرفة الصف . هذا الكرسي الذي يقوم كمكان رسمي يجلس عليه الكاتب ويقرأ قطعة شخصية للصف. قد تكون المختارات من عمل الكاتب أو من مؤلف معروف. وعندما ينتهي الطالب من القراءة، من السامعون يمكنهم أن يبينوا ردة الفعل تجاه القطعة التي قرئت. يوجهون أسئلة تتعلق بالقطعة.

اعتبارات الكتابة: السامعون والأصوات:

الكتابة تعنى أكثر من المحتوى وتقاليد اللغة (الترقيم والتهجئة والاستخدام). إن على الكاتب أن ينظم ويصف الأفكار بالإضافة الى تأكيد الوضوح وفهم الرسالة. ومن أجل ذلك على الكاتب أن يأخذ في اعتباره الجمهور والصوت Audience & voice.

Audience يشير الى أولئك الذين سيقرؤون أو يستمعون الى القطعة . إن الوعي المباشر درجة المعرفة لدى القراء. وأنواع الخبرات الشخصية التي يمكن أن يساعد الثابت في اختبار الأوصاف الملائمة.

Voiceويشير كيف تقدم الكتابة، كيف تروى القصة. هل تعكس خبرات الكاتب.

الاستماع Listening

الاستماع

الاستماع عملية مركبة متعددة الخطوات بها يتم تحويل اللغة الى معنى في دماغ الفرد (Lundsteen, 79). وطبقا لهذا التعريف فان الاستماع يعني أكثر من السماع الذي قد يختلط به في استعمالات الكبار والصغار. مع أن السماع يمثل أحد مكونات عملية الاستماع. أما الجزء الحاسم فيه فهو التفكير أو تحويل المسموع الى معنى.

يتضمن الاستماع ثلاث خطوات: الاستقبال، والانتباه وإعطاء معنى للمسموع في الخطوة الأولى يستقبل المستمعون المثيرات السمعية أو المثيرات السمعية البصرية من لدن المتحدث بعد ذلك يركز المستمعون على مثيرات مختارة متجاهلين – المثيرات المشوشة . ولأن هناك مثيرات عديدة تحيط بالطلبة في غرفة الصف فان عليهم الانتباه الى رسالة المتحدث، مركزين الانتباه على أكبر المعلومات أهمية في تلك الرسالة . أما في الخطوة الثالثة فان المستمعين يعطون معنى أو يفهمون رسالة المتحدث. وفي إعطاء المعنى يستخدم المستمعون عمليتي المماثلة Assimilation & Accommodation والمواءمة للرسالة ويدخلونها الى الأبنية الادراكية لديهم أو أنهم يعملون على ابتكار أبنية جديدة إذا كان ذلك ضروريا.

بعد الاستماع الى إحدى الطرائق التي يحاول فيها الأفراد أن يعطوا معنى للعالم المحيط بهم. وعن طريق السماح لنا بسماع الأصوات وتفسيرها التي تأتينا من البيئة المحيطة فان الاستماع يعد الوسيط السمعي لتطور الفهم. ويعرف Goss(81) الاستماع بأنه العملية التي تنظم ما نسمعه والتي تعمل على تعيين وحدات لغوية ذات معنى.

ويعد الاستماع أحد فنون اللغة الذي يبدأ فعلياً قبل الولادة ويستمر بعد ذلك كعملية تفاعلية مهمة خلال سني العمر اذ. يستجيب الوليد للأصوات المختلفة من الموسيقى الى صوت الأم منذ الأسابيع الأولى من عمره بعد الولادة ويوفر ردود أفعال تجاه أصوات الوالدين أو الأقران والأصوات الأخرى الصادرة عن البيئة المحيطة به، فالكلام الذي يصدر

عن الآخرين يتحول الى دلالات مع مرور الأيام وفي النهاية يكون بمقدور الوليد التمييز بين الأصوات المرتبطة بالأفراد الآخرين وتلك التي تتعلق بالأشياء .

ويلقى الاستماع اهتماما في غرفة الصف أقل من سواه من الفنون اللغوية كالكلام والقراءة والكتابة . وقد أشار Templeton,91 الى أن الاستماع هو الفن اللغوي الأقل اهتماما ليس فقط في المدرسة ولكن كذلك في المجتمع . بالرغم من حقيقة أن نتائج البحوث تشير الى أن مهارات الاستماع يمكن أن تعلم وينبغي لها ذلك. فان أحد التفسيرات الممكنة لإهمال تدريس هذا الفن اللغوي أن المعلمين لم يتلقوا تدريبا يتعلق بكيفية تعليم الاستماع ولهذا فانهم يفتقرون الى الثقة بالنفس ومحاولة تجريب ما لم يمارسوه في حياتهم وأثناء إعدادهم لمهنة التدريس . ومشكلة أخرى هي نعلق بأنه حتى الخبراء في هذا المجال لا يكادون يتفقون على تعريف واحد للاستماع وتحديد لأهم مهاراته المكونة له ككل .

ان اتخاذ قرار يتعلق بما اذا كان الاستماع لدى طفل ما قد نقل الى رسالة صوتية هو قرار صعب. فتساؤل المعلم حول ما اذا كان الطفل قد انتهى الى تقديم استجابات غير صائبة يعزى أما الى أن الطفل قد فشل في الاستماع أو الى سوء الفهم أو سوء التفسير المتعلق بالسؤال نفسه . وبالمثل فان الطفل قد يستجيب استجابة صحيحة معتمدا على معرفة سابقة ودون أن يكون قد استمع الى الرسالة التي تلقاها، ونتيجة لذلك قد يعتقد المعلم أن الطفل قد فهم السؤال بينما هو في الحقيقة لم يتحقق له الفهم وتدل. نتائج الدراسات التي أجريت على أطفال الصفوف من الأول الى الثالث على أن الأطفال يشيرون أحيانا الى أنهم يفهمون الرسالة مع أن فهمهم غير كامل أو أنه غامض. وأكثر من ذلك فان غالبية الاطفال في الصف الواحد يتجنبون البحث عن معلومات اضافية عن طريق طرح الأسئلة على المتحدث عندما يكون فهمهم في مستوى ضعيف.

ينبغي تدريس الأطفال استراتيجيات الاستماع بصورة واضحة واتاحة فرص متعددة تتطلب منهم استخدام الاستراتيجية الملائمة حتى يمكن الوصول الى درجة الإتقان لهذه المهارة اللغوية. وهذا يحدث بصورة فضلى عندما يدفع التدريس الأطفال الى أن يفكروا أولا في الأصوات ويتقدموا بعدها الى المستويات العليا من الوعي بالاستماع والقدرة عليه.

وتتألف عملية الاستماع من خطوات أساسية ثلاث.

1- تلقي المدخلات السمعية.

2- الانتباه الى المدخلات السمعية المستقبلة.

3- تفسير لمدخلات السمعية المستقبلة.

وتتضمن الخطوة الأولى استقبال الرسالة المتكلمة ولكن سماع الرسالة وحدها لا يعني بالضرورة فهمها. وعندما يستقبل السامع الرسالة المتكلمة فان أصواتا أخرى لا بد من تجاهلها أو إقصائها جانبا. هذه التقنية يشار اليها بعض الأحيان على أنها كالقناع الذي يسمح للسامع ان يستمع الى الأصوات الأخرى الموجودة في البيئة المحيطة.

الخطوة الثانية في عملية الاستماع تتمثل الانتباه الى المدخلات المسموعة تتطلب من المستمع التركيز على ما يقدمه المتحدث. ان الانتباه الى الرسالة المتكلمة exertenhفيزيقيا وعقليا يتمثل بقياس معدل ضغط دم الفرد خلال فترة الاستراحة وخلال فترة الانتباه في عملية الاستماع، مما ينتج عنه معدل سريع لضغط الدم.

في الخطوة الثالثة من عملية الاستماع يتم تفسير المدخلات السمعية والتفاعل معها، والمستمع هنا لا يجمع فقط معلومات وانما يتعامل مع المعلومات المتكلمة ويقوم أخيرا بتصنيف هذه المعلومات وربطها بالمعرفة السابقة. وطبقا لما يراه أرنسون 1974، فان هذه الخطوة الثالثة تتضمن إستراتجية تنبؤ سريع ومن ثم موافقة وأثناء حدوث ألفة المستمع بما يتحدث عنه المتكلم يمكن حدوث التنبؤات بسهولة.

وطبقا لرأي لندستين 1979، فان المستمع قد يستجيب عن طريق تصنيف أجزاء من الرسالة كالزمان والمكان والموقف والدرجة كذلك فان تدريج المعلومات طبقا للملاءمة أو الأهمية وعمل الموازنات والمقارنات والتنبؤ والتتابع وإدراك علاقة السبب بالنتيجة واستخدام التقويم الناقد وتعزيز نوعيات الدراما أو الأنغام والانشغال في حل المشكلات .

عوامل تؤثر في الاستماع الفعال:

ينبغي للمعلمين إدراك أهمية الاستماع داخل غرفة الصف في المستوى الابتدائي وبخاصة في الصفوف الأولى لأن النجاح الأكاديمي يرتبط بقدرات الطفل على الاستماع. وعلى وجه العموم فان الطلبة يسمعون من 50 – 60٪ مما يقوله لهم المعلم . وبالمثل فان دراسة قام بها Weaver ,1972 ربطت نجاح الطلبة باسترجاع المعلومات المقدمة شفويا من معلمهم. وقد وجد هذا الباحث أن الطلبة في الصفوف الدنيا يميلون الى الحصول على درجات عالية على مهمة الاستدعاء أكثر من الطلبة الأكبر منهم سناً وأقرانهم من ذوي الخبرات الأكثر.

إن بإمكان المعلمين استخدام تقنيات تساعد الطلبة ليكونوا مستمعين جيدين، وما دام أن الأطفال يترتب عليهم الانتباه الى المتحدث لتحقيق الاستماع الفعال فان بامكان المعلم أن

يرقى بهذا السلوك بخلق جو يسمح للطلبة بالتركيز على مهمة الاستماع. وتتضمن ذلك ما يلي: -

تكلم بوضوح، وتحدث الى الطلبة مباشرة تجنب الكلام عند الكتابة على السبورة، راقب وجوه الطلبة لملاحظة مدى فهمهم لما تقوله، ابدأ درسك بملخص للمادة التي تقدمها بتتابع منطقي واختم حديثك بملخص، قدم تعليمات واضحة ومختصرة وتجنب الغموض شجع الطلبة على طرح الأسئلة، أكد النقاط المهمة وأنت تكرر، استخدم المعينات المرئية كالخرائط والأشكال والنماذج والملاحظات السبورية والشفافيات ويقدم فنك Funk (1989) مقترحات أربعة لتطوير مهارات الاستماع في الصفوف الابتدائية :

أولا: ينبغي أن يزود المعلم الطلبة بالغرض من الاستماع.

ثانيا: خلق جو ملائم للاستماع.

ثالثا: على المعلم أن يقدم خبرات للمتابعة بعد نشاط الاستماع.

رابعا: يستخدم المعلم تقنيات تعليمية تزيد من مستوى الاستماع.

مستويات الاستماع:

هناك أربعة مستويات للاستماع:

1- الهامشي والخلفي.

2- التقديري

3- المركز

4- الناقد والتحليلي.

الاستماع الهامشي: إن الاستماع الأقل حاجة في التركيز والأكثر تكرارا هو الموصوف بالهامشي أو الخلفي ويحدث عادة عندما يكون بمقدور الفرد أن يميز بين صوت شخص ما وبين الضوضاء القادمة من الشوارع . يجد بعض الطلبة أن بامكانهم الدراسة بنجاح أكبر مع توفر خلفية مزعجة، الاستماع الى الموسيقى أثناء المطالعة.

الاستماع التقديري: ويحدث عندما يستمع الفرد الى قارئ أو متحدث أو مغن أو موسيقى من أجل المتعة. وهكذا فان الاستماع التقديري يتضمن الاستماع الى الممثلين في المسرحية أو الى صديق يروي قصة شائقة، أو الى شخص يصف هزة أرضية أو اشتعال نيران.

على المعلمين اذا ما أرادوا تطوير قراءة الجهرية ليكونوا نماذج فعالين للكلام وعليهم كذلك أن يستعملوا عادات جيدة لمختلف مستويات الاستماع.

هناك عدة فوائد لهذا النوع من الاستماع فهو يسمح بالمشاركة في الاستماع بنوع الأدب مع الأطفال.

الاستماع المركز: ويتطلب هذا النوع التركيز والتفاعل من جانب المستمع ليؤكد فهمه للرسالة المحكية، في هذا المستوى على المستمع أن يصنف ويختبر ويربط ويسأل وينظم المعلومات ليعمل على فهمها ليكون قادرا على تطبيقها في المستقبل. قد يتضمن هذا الاستماع الحصول على تعليمات شفوية لموقع غير معروف مشاهدة أخبار في التلفزيون وطلب رقم تليفون وحضور محاضرة، ولأنه من المطلوب اختيار استراتيجية مناسبة لاستقبال نوع خاص من الرسائل فانه ينبغي للمستمع أن يعرف غرض الرسالة قبل سماعها.

عندما يفهم الطلبة الغرض من الاستماع عليهم أن يطوروا نظاما يفهمون به الرسالة الشفوية بامكان المتحدثين أن يقدموا مساعدة قيمة للحصول على استماع مركز فاذا ما هيأ المتحدث المستمع عن طريق اعطاء خطوط عريضة كاطار عام للحديث فان المستمع يمتلك إطارا عاما لما يجمع من معلومات حين يعلن أن محاضرته تحتوي ثلاثة نقاط أساسية قبل التعريف بها. بهذا فان الاطار أو التعلم يكون قد حدد للمستمع ما يساعده على فهم الرسالة ومتابعتها.

الاستماع الناقد: الاستماع الناقد أو التحليلي يتطلب من المستمع أن يقيم أو يحكم على المدخلات السمعية، وعلى المستمع لذلك أن يصبح معالجا يعكس انطباعاته حول الرسالة المسموعة. وعلى النقيض من الفهم الحرفي المتمثل بالاستماع المركز فان المعالجة الانعكاسية التي تتطلب ردة الفعل تجاه المسموع تحتاج الى تطوير استنتاجات، تمييز السبب من النتيجة والتقويمات والأحكام المتعلقة بالرسالة والمتحدث. مثل هذا الانشغال أكثر تعقيدا مما يوجد في مستويات الاستماع الأخرى وأكثر اعتمادا على مهارات التفكير العليا لدى الطفل.

توجيهات لتطوير استراتيجيات الاستماع:

يقترح بنت وأندرسون 1993 ما يلي لاتاحة من فرص صفية للسماح للطلبة لممارسة الاستماع الفعال ويقدمان بعض النصائح لمعلم اللغة مثل:

* دع الطالب يقرأ عمله أو أجزاء من ادب الأطفال المختارة، أمام زملائه في الصف الطلبة ينصتون جيدا ومن ثم نوجه اسئلة للطلبة حول ما استمعوا اليه.
* يختار المعلم مادة قرائية متنوعة لتقرأ خلال العام. ويطلب الى التلاميذ أن يتنبأوا بما يمكن ان يحدث بناء على عنوان الرواية.

* مشاغل الكتابة: يقوم الطلبة بعدة مهام أثناء مشاغل الكتابة مما يتطلب الاستماع توجه أسئلة تتطلب لتوضيح تفصيلات معينة نقد قصة قرأها أحد الطلبة الاستماع الى مقترحات أحد الطلبة لتحسين موضوع كتابي كتبه أحد الطلبة.

مداخل تدريسية:

عملية الاستماع مماثلة نوعا ما للقراءة من حيث أهمية الاستيعاب الحرفي ولاستنتاجي، ويلعب التفكير الناقد دورا بارزا في الاستماع الناقد والقراءة الناقدة . يقترح بيرسون وفلريج 1982 أن تعليم الأطفال لمهارات معينة في الاستيعاب القرائي تساعد في الاستيعاب السمعي في مجالات الاستدلال والتنبؤ.

القراءة للأطفال ممارسة تحدث كثيراً في المدرسة. يجدها بعض المعلمين مجدية وفعالة كمساعدة للضعاف منهم 74٪ من طلبة الصفوف المتوسطة أشاروا الى أنهم استمتعوا بقراءة المعلم لهم . كما تعمل على تحسين اتجاهاتهم نحو القراءة. كما وجد بودت 1984, Boodt أن مهارات الاستماع الحسنة عملت على تحسين الأداء القرائي لطلبة الصفوف المتوسطة بالإضافة لاستراتيجية القراءة للأطفال هناك استراتيجتان :

Directed listening Activity نشاط الاستماع المباشر

Directed Listening Thinug Activity ونشاط الاستماع والتفكير المباشر

مطلوب من التلميذ أن يقوم بعمل قبل الاستماع (2)أن يستمع (3) ويتابع المادة المختارة و قبل الاستماع: يزود بالهدف من الاستماع: تطور إحدى المهارات السمعية مثل:

تحديد الفكرة الرئيسة: التلخيص، التصنيف، التتابع، التقويم

أغراض الاستماع:

Walvin & Coakley , 1985 أشار والفن وكوكلي الى خمسة أنواع من الاستماع:

1- الاستماع ألتمييزي Discriminative
2- الاستماع للاستمتاعAestheticlist
3- الاستماع لتحصيل المعرفة Deferent Listening
4- الاستماع الناقد Critical Listening
5- الاستماع من أجل (للإرشاد العلاجي) Therapeutic Listen

استراتيجيات تعليم الاستماع:

ان الأنشطة التي تتضمن الاستماع تحدث في كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية . يستمع الطلبة الى المعلم يعطي ارشادات ويقوم بالتدريس، والى القصص مسجلة في زوايا الاستماع والى رفاقه في الصف أثناء المناقشات والى من يقرأ قصصا أو إشعاراً بصورة جهرية ولأن الاستماع يلعب دورا مهما في هذا الأنشطة الصفية فان الاستماع غير مهمل، ولكن بالرغم من أن هذه الأنشطة توفر فرصا للطلبة لممارسة استراتيجيات ومهارات الاستماع التي يمتلكونها فانهم لا يعلمون الطلبة كيف يكونون مستمعين أكثر فعالية .

ان المربين المعنيين بفنون اللغة ما زالوا يؤكدون الحاجة الى تعليم استراتيجيات الاستماع . وهؤلاء يمثلون ما يسمى تعليم الاستماع.

AESTHETIC LISTENING

يستخدم هذا المصطلح لوصف نوع من استماع الصغار والكبار عند استماعهم الى حكاية القصص و إنشاد الشعر، و الأداء المسرحي، و الغناء، ويكون التركيز في هذا النوع من الاستماع على الخبرة الحية والارتباطات التي يقوم بها المستمعون للأدب بأنواعه المذكورة. والمصطلح التقليدي لهذا النوع هو الاستماع التقديري أو الاستماع للاستمتاع.

ينظر بعضهم الى هذا النوع على أنه مألوف للمستمعين وأنهم يعرفون كيف يستمعون الى الأدب، ينبغي على المعلمين ألا يأخذوا هذا الكلام على عواهنه ومن الضروري التوضيح للطلبة أن يستمعوا بطريقة مختلفة تبعا للغرض الذي من أجله يكون الاستماع. من أجل الاستماع للمتعة يركز الطلبة على الخبرة بالأدب- تشكيل صور عقلية، التنبؤ بما سيحدث، تقدير الجمال في اللغة وعمل ارتباطات بالخبرات الأخرى أو بأنواع الأدب الأخرى، ويركز الطلبة على تذكر معلومات خاصة وبدلا من ذلك فانهم يستمعون للمؤثرات العاطفية.

استراتيجيات لتحقيق الاستماع للاستماع:

يستخدم الطلبة استراتيجيات للاستماع للمتعة. وهناك ستة استراتيجيات أشير إليها في الأدب المتعلق بالموضوع:

1- التنبؤ: اثناء استماع الطلبة الى قصة تقرأ جهرا يقوم الطلبة بالتنبؤ، أو عمل تخمينات لما يمكن حدوثه في القصة. ومن ثم يغيرون تنبؤاتهم مع استمرار الاستماع للقصة.

2- **الرؤية:** يطلب الى الطلبة أن يتخيلوا صوراً أو خيالات في عقولهم أثناء استماعهم الى قصة لها صور مرئية واضحة، ولها تفصيلات، وتحتوي كلمات وصفية، الطلبة يمارسون هذه الاستراتيجية بإغماض عيونهم ومحاولة تكوين صور عقلية أثناء الاستماع ومن ثم يرسمون هذه الصور على الورق بعد الانتهاء من القراءة والاستماع.

3- **عمل ارتباطات:** يقوم الطلبة بعمل ارتباطات بين القصة التي يستمعون اليها وخبرات حياتهم الخاصة. وهو يربطون بين القصة التي يستمعون اليها والقصص الأخرى التي قرأوها والأفلام التي شاهدوها والقصص التي تشبهها في الموضوع أو الأبطال . يساعد المعلمون طلبتهم باستخدام هذه الاستراتيجية بسؤالهم عن نوع العلاقة التي تقوم من وجهة نظرهم الشخصية.

4- **تغيير المعنى:** يبدأ الطلبة بتشكيل المعنى بمجرد رؤيتهم عنوان الكتاب أو سماعهم عنوان القصة عندما يستمع الطلبة الى قصة تقرأ بصوت عال فان فهمهم للقصة يتسع ويتعمق. و لا يحدث الفهم مرة واحدة، أحيانا قد يخطئ الطلبة فهم معنى كلمة أو تركيب، وقد لا يفهم المستمع دوافع الشخصيات أو يخطئ بعضهم بعض المعلومات التي تحتويها القصة.

5- **اللعب باللغة:** عند سماعهم ينبغي على الطلبة أن يكونوا حساسين لاختيار المؤلف للغة و طريقة انتظام الجمل وتركيبها.

6- **تنظيم الأفكار.** يقوم الطلبة بتنظيم الأفكار ودورها في القصة.

أغراض الاستماع:-

فيما يلي تحديد أغراض الاستماع وما يتضمنه كل غرض من أغراض فرعية :

1- في الاستماع بقصد الحصول على المعلومات ويتضمن ما يلي:

- فهم التعليمات.
- فهم المعلومات
- ادراك التنظيم.
- فهم التفصيلات
- فهم الفكرة الرئيسة
- فهم غرض المتحدث

2- في حالة الاستماع الناقد يفرض أن يتحقق ما يلي:

- تنظيم وجهة النظر أو وجهات النظر من حيث أهميتها
- إدراك العلاقة بالمعرفة السابقة.
- ادراك تقنيات الدعاية والاقناع.
- تمييز الحقيقة من الرأي.
- تركيب المعلومات والتوصل الى استنتاجات.
- حل المشكلات.
- تقويم العرض

3- في حالة الاستماع التقديري ينبغي الالتفات الى ما يلي:

- فهم حالة المتحدث (مزاجه)
- تقدير طريقة استخدام المتحدث للغة.
- الانتباه اليقظ
- يستمع وهو يحس بالمتعة

استراتيجيات الاستماع وأنشطته:-

كلنا يعمل على تطوير استراتيجيات للمحافظة على استماع نشط وفعال . نحن نفكر بمعدل "500" كلمة أو أكثر في الدقيقة بينما غالبية الناس يتكلمون بمعدل (100) كلمة في الدقيقة مما يترك للمستمعين الوقت أما للتفكير فيما يسمعونه to be terribly bored or او يتركهم يائسين كل واحد اعتاد استخدام استراتيجيات الاستماع مثل كتابة المذكرات لكي يبقى يقظا ،كثيرا من الطلبة يظلون مستمعين جيدين خلال وجودهم في المدرسة بينما يحتاج غيرهم الى مساعدة في استخدام مثل هذه الاستراتيجيات.

1) كتابة المذكرات Note Taking

نادرا ما يتعرض الطلبة لتدريس مباشر لمهارة الاستماع المهمة. بعض الطلبة يحتاجون الى كتابة المذكرات لتنظيم أفكارهم بعضهم لمعالجة المعلومات وبعضهم ليحتفظ بهذه المعلومات. يمكن للمعلمين تقديم نموذج لهذه الاستراتيجية بكتابة النقاط المرئية للمعلومات على السبورة أو جهاز العرض موجهين الطلبة لنسخ ما يكتبون من الممكن تسجيل الملاحظات على صورة ملخص أو خريطة دلالته أو قائمة بسيطة . بواسطة تسجيل

الملاحظات يتعلم الطلبة كيف يحصلون المعلومات كيف يسجلون النقاط الأساسية لتكون مرجعاً لهم في المستقبل.

2) الأسئلة:

يمكن أن يصبح الطلبة مستمعين فعالين بصورة أفضل إذا ما تعلموا استخدام الاستماع لفائدتهم. قبل تقديم معلومات جديدة يستخدم المعلمون العصف الذهني Brain storming للوقوف على ما يعرفه الطلبة عن الموضوع. ويعمل هذا الإجراء على تشكيل تعلم الطلبة بشكل يدفعهم الى طرح أسئلة تحتاج الى إجابات عنها. بامكانهم كذلك طرح أسئلة مفتوحة تقود الى مزيد من المعالجة والبحث. الأسئلة التي تترك على السبورة يمكن أن تكون بمثابة أساس لكتابة مذكرات أو تساعد الطلبة على تنظيم أفكارهم قد يشجع الطلبة على طرح أسئلة أخرى كلما تقدموا في العمر.

عوامل تسمح بالاتصال في الصف:-

1- الجو الفيزيائي المادي، الطقس، البعد عن الضوضاء، المقاعد المتحركة، حفظ الأصوات، التلوث.

2- حاجات الطلبة الساسية، الجوع، المرض، التعب، حاسة السمع والملاحظة والإدراك.

3- محيط اللغة الفني، االمرور بخبرات ذات معنى في مجال الاستماع، الاستماع في الشعر، تكون المجموعات صغيرة، التغلب على الخجل، زاوية للتسجيلات من الأشياء التي توفر زاوية الاستماع. الكتب، الموسيقى، الشعر، تعليمات المشاريع، قصص وروايات، اصول يطلب تجهيزها، أصوات أشخاص معروضة لتمييزها مدير المدرسة، شخصيات أدبية أشخاص تاريخيون، مؤلفون.

وهذا نوع من الموازنة بين الاستماع والكلام:

أهداف الاستماع	أهداف الكلام
معلوماتية Informational	
ان يفهم التعليمات.	يوصل التعليمات بفعالية.
أن يفهم المعلومات .	يوصل المعلومات بوضوح.
أن يدرك التنظيم.	يعرض بطريقة منظمة.
أن يفهم التفعيلات.	ينقل التفصيلات.
أن يفهم الفكرة الرئيسة.	ينقل الفكرة الرئيسة.
أن يدرك غرض المتحدث.	يوصل غرضه.
ناقدة Critical	
يدرك وجهة النظر	يوصل وجهة نظر
يدرك الارتباطات بالمعرفة السابقة	يبني معلومات جديدة على معرفة سابقة.
يدرك تقنيات الدعاية والاقناع	يقنع، يغير معتقدات، يغير انطباعات
يميز بين الحقيقة والرأي.	يوصل حقائق وآراء بوضوح
يركب المعلومات ويخلص الى نتائج	يلخص معلومات
يحل مشكلات	يحل مشكلات.
يقيم عروضا	يستخدم التقويم لتحسين العروض.
تقديري Appreciative	
يدرك حالة المتحدث	ينقل حالته
يقدر استخدام المتحدث للغة	يستخدم لغة ملائمة ومؤثرة
ينتبه باحترام وتقدير.	ليثير انتباه المستمع
يصغي بمتعة	يتحدث مع الشعور بالمتعة .

والقائمة الآتية تزود بأمثلة يسألها المعلم لنفسه وتتعلق بالجو المحيط بالاستماع:-

1- ما أنواع الاستماع الذي اقوم به؟

2- هل اتكلم كثيرا في المدرسة، ام اصغي أكثر مما اتكلم ؟

3- هل أشجع الأطفال على الكلام بأكثر من كلمة واحدة استجابة للسؤال؟

4- هل أؤكد على أن اختياري للكلمات لا يمثل شيئا غير ممكن للطفل؟ هل استخدم كلمات تمد الاستماع وتشجع الطفل على طلب المعنى والوصول اليه؟

5- هل اسئلتي من النوع المثير للتفكير بحيث أن وقت السؤال اقل من وقت اجابة الطالب؟

6- هل يتبع الطلبة بعضهم بعضا تلقائيا ومستقلين بدون توجيه كل تعليق لي؟

7- عندما اقدم تعليمات شفويا، هل أهيء الطلبة لما سيأتي وأتجنب بعد ذلك التكرار؟

8- هل تستحق تعليماتي سماعها؟

9- هل تعليماتي واضحة وموجهة الى القطعة تحديدا؟

10- هل الغرض من كل نشاط مفهوم من كل طفل؟

11- هل أربط عادات السماع الجيد بكل الأنشطة الصفية؟

12- هل البيئة الصفية تدفع الى استماع فعال؟

13- هل أعطي القارئ الضعيف بل المستمع الضعيف الفرصة للتفوق عن طريق اختبار المادة المقدمة له شفويا؟

14- هل أحسن فهم الطفل بتقديم مادة الحديث المنظمة؟

15- هل ابدو معلم استماع راغباً في التعلم؟

16- هل اعطي كل اهتمامي وأتوقع من الطفل أن يبدأ الكلام وأظهر ميلاً ثانيا، أو هل أعكس مشاعري بصورة واضحة؟

وفيما يلي قائمة بالأسئلة التي يسألها المعلم لنفسه لتحديد جو الصف في درس الاستماع:-

1- ما نوع الاستماع الذي أمارسه؟

2- هل أتكلم كثيرا في المدرسة، هل استمع اكثر مما اتكلم؟

3- هل أشجع الأطفال على الكلام بأكثر من كلمة أو فكرة استجابة للسؤال؟

4- هل بإمكاني أن أتأكد أن اختياري للكلمات يحضر غير ممكن بالنسبة للطفل؟

5- هل أستخدم أيضا كلمات عند من الاستماع وتشجع الطفل على طلب المعنى والحصول عليه؟

6- هل أسئلتي من النوع المثير للتفكير بحيث تتطلب السؤال وقتاً أطول مما يحتاج اليه الاجابة عنه؟

7- هل يتبع الأطفال بعضهم تلقائياً في الصف دون توجه تعليقاتهم الى؟

8- هل يتفاعل الأطفال مع أقرانهم كما يتفاعلون مع الكبار؟

9- عندما أعطي تعليمات شفوية، هل أعمل على تهيئة الطلبة لما سيأتي وأتجنب التكرار؟

10- هل تستحق تعليماتي الاستماع اليها؟

11- هل تعليماتي واضحة وفي صميم الموضوع؟

12- هل الغرض من كل نشاط مفهوم من كل طفل؟

13- هل أربط عادات الاستماع الجيد بكل الأنشطة الصفية؟

14- هل يبدو الجو الصفي محببا للاستماع الفعال؟

15- هل أعطي القارئ الضعيف والمستمع الجيد فرصة للتفوق في اختبار المادة الشفوية المقدمة اليه؟

16- هل أعمل على تحسين فهم الطفل بتزويده بمادة حديثة منظمة؟

17- عندما يكون ممكنا هل تحديد وقت لأكون معلما مستمعا ومهيئا للتعلم مسبقا بالسؤال أخبرني.

18- هل أعطي كل انتباهي وأتوقع من الطفل البدء بالكلام، ومن ثم أظهر ميلا ثانيا أو هل أعكس مشاعري في صورة واضحة؟

استراتيجيات تستخدم في الاستماع لتحصيل المعلومات:

1- تنظيم الأفكار، أبنية النصوص التي تنقل المعلومات: الوصف، التتابع، الموازنة، السبب والنتيجة، المشكلة والحل.

2- التعميم، التركيز على الأفكار الرئيسة.

3- تسجيل ملاحظات Note-Taking الاستجابة المرافقة للتعلم.

4- التوجيه والضبط عن طريق توجيه أسئلة بقصد: لماذا استمع الى الرسالة ؟ هل أفهم لماذا.

5- تطبيق استراتيجية الإصلاح استخدام الأسئلة بقصد الاستيضاح عن المعلومات، السماح للطلبة بتوجيه الأسئلة بالإضافة الى:

- الاستمرار في الاستماع.
- فحص الرسائل التي يعرضها المتكلم.

- عمل ارتباطات بين المسموع والخبرات السابقة للسامع.
- تسجل أسئلة لتوجيهها في النهاية.

6- الحصول على إشارات من المتكلم:

تعبيرات وحركات، وضع خطوط تحت المعلومات المهمة، تغيرات في الوجه.

المهارة الثانية من الاستماع

الكـلام Speaking

الكلام صورة للغة التعبيرية الأولية، يستخدمها الكبار والصغار أكثر من اسـتخدامهم للكتابة، وهو صورة للاتصال يطورها الناس في العالم، من بين 3000 لغة تقريبيا موجـودة في العالم هناك اقل من مائتي نظام كتابي طورها الإنسان في المدرسة، يتصف الأطفال بالطلاقة في استخدام اللغة الشـفوية فقـد مارسـوا لأربـع أو خمـس سـنوات الكـلام والاسـتماع، ولان الأطفال اكتسبوا كفاءات لغوية شفوية أساسية فان المعلمين يفترضون بأنهم في غير حاجة إلى تأكيد تمرس الكلام في مناهج المرحلة الأساسية، ولكن البحث يبشر إلى أن الطلبة يغيرون من المشاركة في الأنشطة الكلامية خلال اليوم المدرسي ! إن الكلام مكون أساسي للتعلم.

حيث (1983) تساءل عن قيمة الكلام في صفـوف المرحلـة الأساسـية وانتـهى إلى أن كلام الأطفال جزء أساسي مهم من فنون اللغة وضروري للنجاح الأكاديمي في حقول المعرفة والمواد الدراسية المختلفة وهناك طرق تشجع على الكلام وممارسته في غرفة الصف، فكـر في الإجابة عن الأسئلة التالية:

* لماذا يعد الكلام مهما في عملية التعلم؟
* كيف يتعلم الطلبة قيادة مناقشات داخل الصف؟
* ما أنواع الكلام المناسب لطلبة المرحلة الابتدائية؟
* ما أنواع الكلام المفيد المناسب لطلبة المرحلة الابتدائية؟
* ما أنواع الأنشطة الدراسية المناسبة لطلبة المرحلة الابتدائية؟

المحـادثة Talking

يتناقش الطلبة بعضهم مع بعض في المدرسة لبعض قراءاتهم للكتب أو سماعـهم لهـا، في المناقشات الموجزة يستخدم الطلبـة الكـلام لأغـراض عـن أنـهم يحـاولون ضبـط سـلوك زملائهم في الصف، يدعمون العلاقات الاجتماعية فيما بينهم ، وينقلون معلومات ويتبادلون

الخبرات الشخصية لكل منهم، كذلك ينقل المعلومات مع الطلبة، الغاية من هـذه المناقشـات هو التنشئة الاجتماعية وهي ضرورة لخلق جو من التغيير في غرفة الصف.

هناك أنـواع أخـرى مـن المناقشـات تسـتخدم أغراضـا تدريسـية، يلتقـي الطـلاب في مجموعات صغيرة لإبداء ردود فعل نحو الأدب الذي يحتاجون إلى قراءته ويستجيبون لبعضهم البعض في كتاباتهم، وضمهم ضمن مشاريع ليكتشفوا مفاهيم يتعلمونـها، ويسـتخدم الطلبـة الكلام لأغراض المتعة والفائدة واهم شكل المحادثات: المحادثات القصيرة أنها تطور التفكـير، فالمعلمون يأخذون أفكار الطلبة بجدية.

يستخدم الطلبة الكلام وهم يعملون علـى حـل المشـكلات ولإنجاز أهـداف وتوليـد تفسيرات أو معرفة جديدة في المناقشات القصيرة، مثل هذه المناقشات تتم في جميع الصفوف.

كلام الطلبة تلقائي ويعكس تفكـير أفـراد المجموعـة يطـورون تعليقاتـهم كلمـا زادت المناقشات التي تتم بينهم، فهم يختلفون ويسألون أسئلة ويستوضحون، يلعـب المعلمـون دورا مهما في التخطيط لأنشطة تتم ضمن المجموعة المشتركة في المناقشة وينبغي أن تكـون الأنشـطة ممتعة للطلبة وينبغي أن يسأل المعلمون أسئلة حقيقية تتطلب التفسير أو التفكير الناقد.

توجيهات لقيادة المناقشة:

يتعلم الطلبة من خلال المناقشة كيف يبدأ ون المناقشة وكيف يـأخذون أدوارهـم فيـها وجعل المناقشة تستمر وكيف يدعمون التعليقات وكيف ينهونها.

قد يتطوع الطلبة للبدء في المناقشـة ، ويـزود المعلـون الطلبـة بـالموضوع الـذي يطـرح للنقاش.

ويأخذ الطلبة أدوارهم في النقاش بتوجيه الأسئلة، يدعمون بعضهم أو يوسعون دائـرة البحث بتعليقاتهم.

في النهاية قد يصل الطلبة إلى إجماع أو يستنجون بأنهم اكتشفوا كـل النواحـي المتعلقـة بالسؤال وأنجزوا المشروع المطلوب منهم.

أنواع المناقشات:

يشترك الطلبة في أنواع من المناقشات ويستخدمون الكلام لأغـراض تتصـل بالمتعـة أو الفائدة وفيما يلي عشرة أشكال:

* تحليل الدعابات في مجال النجارة للإعلان.

* مقارنة الشخصيات في الكتاب والعمل الدراسي.
* الوصف الذهني في مقابلة.
* تقدير فعالية برنامج تعليمي واحد لواحد.
* المشاركة في مجموعات الكتابة حول كيفية إعادة النظر في المسودة.
* كتابة نص للتمثيل.
* بحث ردود الأفعال وتطوير الاستيعاب عند قراءة الطلبة لفصل في الكتاب.
* عمل شكل شوهد في التلفزيون.
* تخطيط لمشروع كتابة القصة.

هذه الأسئلة تخلق مواقف يجدها الطلبة فرصا ملائمة للكلام عنها مع أقرانهم وليستمعوا وليتجادلوا وليتفقوا.

تعليم الطلبة النقاش في مجموعات صغيرة:

على المعلمين خلق جو من الثقة بين الطلبة داخل الصف وإشعار المعلم لهم بأنه يثق بقدرتهم على التعلم.

يقدم نموذجا للمناقشة كيف تبدأ:

بالرغم من الطلبة يأتون إلى المدرسة وقد أتقنوا الكلام بطلاقة فإنهم بحاجة إلى تعلم طرق جديدة لاستخدام الكلام، من الخطأ الاعتقاد بأن ما دام الطلبة أتقنوا الكلام فهم قادرون على العمل في مجموعات صغيرة، في أن يقول هنا: يشارك في مناقشة، ويستخدم الكلام في مواقف أخرى.

تقسيم كلام الطلبة:

معلمون المرحلة الابتدائية باستطاعتهم تقييم ما إذا كان بامكان الطلبة:

الإسهام في المناقشات.

- يشاركون في الأفكار والمشاعر.Courteous
- يستمعون جدا لتعليقات أقرانهم.
- تسمية زملائهم ودعوتهم بالاسم.
- النظر إلى الزميل عندما يوجه الكلام إليه.

- في الصفوف التالية: في المرحلة الإعدادية:
- يتطوع للمشاركة في المناقشة.
- يؤدي دوره في المجموعة.
- يزيد على تعليقات أفراد المجموعة.
- يوجه أسئلة ويبحث عن توضيحات.
- يدعو أفرادا أخرى للمشاركة في النقاش.
- يبقى ضمن المهمة.
- يأخذ دوره في النقاش.
- يعالج موقف التناقض ضمن المجموعة.
- يساعد في إنهاء النقاش.
- يقوم بدور القائد في المجموعة.

المقابلات:

يمر الأطفال في سنواتهم الأولى بخبرة المقابلات في التلفزيون وبرامج الأخبار، وتعتبر المقابلة نشاطا من أنشطة فنون اللغة وتمكن الأطفال من تحسين مهارات الأسئلة واستخدام اللغة بصورتها الشفوية والكتابية ولأغراض حقيقية.

تعد المقابلة أول لغوية مهمة وتندمج مع وحدات الأدب التي يمارسها الطلبة، فمثلا قد يدعو أطفال الصف الأول احد مديري المدارس الثانوية لزيارة صفهم لإجراء مقابلة، وتوجيه أسئلة إليه تتعلق بإدارته للمدرسة وبعد انتهاء الزيارة، يقومون بالتقاط الصور معه ويكتبوا ملخصات للمقابلة.

إحدى الطرق التي تستخدم هنا تتمثل بمشاهدة تسجيل لمقابلة أجراها التلفزيون ويسألون عن سبب إجراء المقابلة وتتضمن الأسئلة جوانب انفعالية بالإضافة إلى أسئلة الحقائق المتصلة بهذا النشاط.

المجادلات:

تجرى المجادلة عندما يكون الصف كله حائرا في مسألة لهم فيها مواقف متناقضة فبعضهم يتخذ موقف والآخر يتخذ موقف معارض، وهكذا يتألف الصف من طرفين مؤيد ومعارض ويتحدث كل طرف عن جهته في التأييد والمعارضة.

ويقوم المعلم بتوجيه الأسئلة إلى كل فريق طالبا إيراد أولئك التي تؤيد بالمسألة أو معارضتها وقد يختار الطلبة قاضيا يحكم على كل من الموقفين بالفوز أو الإخفاق، ويمكن الاستعانة بالمعايير آلاتية:

* هل يوصل المتحدثون أفكارهم إلى السامعين؟
* هل الحقائق والمعلومات التي أوردوها المتحدثون مقنعة؟
* هل ترى أولتهم على فهم عميق للموضوع الذي يتناولونه؟
* هل يتعارف أفراد كل فريقين فيما بينهم؟
* هل يتناول المتحدث الثاني مقولة زميله ويعمل على تعميمها؟

لعب الأدوار:

يقوم الطلبة بافتراض قيامهم بادوار غيرهم سواء بالتمثيل فيتناول قصة أو حادثة تاريخية. وهكذا فان الطالب باختبار الرمز الذي يرغب القيام به ويتبنى وجهة نظر الآخرين يتم ذلك كله بإدارة المعلم وتوجيهاته التمثيلية.

والكلام هو التعبير الشفوي عن الأفكار

يدخل الأطفال المدرسة وقد حصلوا معرفة من خبراتهم الأولى ومن خبرات أخرى أحرزوها من قراءات الآخرين لهم. وكمتحدثين فان أطفال الرياض اشتركوا في منافسات عديدة مع أقرانهم وآبائهم والكبار. منهج المدرسة يؤكد على الكلمة المكتوبة والمطبوعة أكثر من الكلمة المحكية بالرغم من حقيقة أن 90٪ من استخدامنا للغة شفوي بطبيعته (Stoodt 1989,) في هذه الفترة يتوقع من الأطفال أن يكونوا أكفاء في استعمال اللغة الشفوية لأنهم يتكلمون بطلاقة قبل سنوات من دخولهم المدرسة. بالرغم من ان مورداتهم الكلامية عينية والأبنية النحوية المشكلة معقدة فان الانتباه ينبغي توجيهه نحو تطوير مهارات اللغة الشفوية التعبيرية من الروضة وخلال سنوات المرحلة الابتدائية . وتشير نتائج البحث الى أن الأطفال يفيدون من الانشغال بالكلام الرسمي وغير الرسمي في اليوم المدرسي.

الكلام مهم لتطور فنون اللغة الأخرى، التفكير، القراءة، الكتابة، والاستماع، فالتفكير يتحسن عن طريق مراعاة التنظيم، المفاهيمية، الوضوح و تبسيط الأفكار والمشاعر والأفكار كما يتم تبادلها شفويا، ان الكلام ييسر القراءة وبخاصة في مجال اكتساب المفردات، بمجرد أن يضيف الأطفال كلمات جديدة الى كلامهم تلقائيا يضاف الى مفردات القراءة لديهم، قص الحكايات كشكل لغوي يشترك فيه الأطفال ويتمتعون.

اللغة الشفوية غالباً ما تدعم الكتابة وبخاصة أن الأطفال تعرضوا في المراحل الأولية للكتابة، الأطفال غالبا ما يتحدثون إلى أنفسهم . مثل هذا الكلام يخدم عدة وظائف: بعض الأطفال يمارسون الحديث الى النفس اثناء الكتابة وهم يستخدمون علامات الترقيم كصور ممثلة للتنغيم. في مرحلة متأخرة آخرون يتحدثون الى أنفسهم عندما يولدون أفكاراً لكتاباتهم في نوع من التقويم الشفوي لشهرتهم المتصلة بجهودهم الخلاقة. وهكذا فان الحوار مع الذات يستخدم كوسيلة لتحليل الانتاج المكتوب حتى الكبار يميلون الى قراءة المنتج المكتوب بصوت مرتفع عندما تكون الكتابة مهمة.

الطلبة في جميع الصفوف يحتاجون الى المشاركة في المناقشة المتصلة بكتاباتهم الفردية. لذا ما أعطي الأطفال فرصا للكلام الى اقرانهم حول موضوع أو فكرة فان مهمة الكتابة تكون اسهل لديهم.

فالكلام مهم لتطوير الاستماع لأن المتحدثين الجيدين يميلون الى أن يكونوا مستمعين جيدين هم في الحقيقة معينون بما يقوله الآخرون. بالإضافة فان المتكلمون الجيدون يمتلكون محتوى يستحق أن يشترك فيه الآخرون وهو فعال في استخدام مهارات اللغة الشفوية الخاصة المتعلقة بالطلاقة، والتنغيم. أنهم يدعون غيرهم الى الاستماع اليهم.

ولأن مهارات اللغة الشفوية تسهم في التفكير والقراءة والكتابة والاستماع فان المعلمين يحتاجون الى أن يوجهوا الطلبة لتحسين المواد الشفوية المقدمة. وهذا يمكن عمله عن طريق نمذجة المعلم والمشاركة الشفوية في الكلام عما سمعوه من أنواع القصص وأدب الأطفال. ومن المفيد للمعلمين أن يسالوا الطلبة اسئلة لها معنى وتركز على المحتوى. من الواضح أن الأطفال يحتاجون الى الانشغال بأنشطة اللغة الشفوية من أجل جمع معلومات والمشاركة فيها وكذلك اعطاء الانطباعات المتصلة بالخبرات الجديدة، يحتاج الطلبة الى فرص متعددة للانشغال في حوار ذي معنى كجزء من عملية التعلم.

أوضاع اللغة:

يصنف الكلام عادة طبعا لأنواع الأوضاع الى: رسمي، غير رسمي intimate Ceremonies وتمثل الوضع الرسمي، العروض الشفوية والتي تتضمن الخطب السياسية، المحاضرات ينبغي اعدادها مسبقاً وتقديمها بصورة جادة.

أما الموضوع غير الرسمي فلا يتطلب إعداداً مسبقا للخطب والرسائل . والمحيط غير الرسمي أكثر طبيعية لأن الأفراد يشتركون في المناقشات . لأن المناقشات تتحول من موضوع الى آخر فان على المتحدثين أن يكونوا أكثر يقظة للتفاعلات ضمن المنافسة.

Ceremonial يتضمن حوادث لها أهمية ثقافية مثل هذه لها طبيعة دينية أو شرعية حفلات الجنازة، التخرج، المحاكم كلها هذه تمثل الأوضاع الاحتفالية. وفي intimate Setting الناس يعرفون بعضهم بعضا تماما والكلام في هذا النوع يتضمن صديقين ثلاثة زملاء في الصف ثلاثة أفراد في فريق كل واحد يألف لغة الآخر سلوكه.

مهارات المحادثة:

تتطلب عملية المحادثة ما يلي من المشتركين فيها:-

1- تقدير ما قيل وتبادله مع سواه.

2- صغ الأفكار معاً وبصورة واضحة ودقيقة.

3- اكتشف العلاقات بين النقاط التي تبحث وربطها بالمعرفة الخاصة التي تم تحصيلها من قبل.

4- جعل الآخرين في المحادثة يشعرون بالراحة التامة وتوجيه أسئلة أو عمل تعليقات.

5- يسهم ولكنه لا يسيطر على المحادثة.

6- يبرز الايجابيات عندما يساعد في الوصول بالمحادثة الى نتيجة مرضية من القواعد لا تتكلم الا اذا كان لديك ما تقوله.

الكلام في غرفة الصف:

الكلام هو الشكل التعبيري الأولي، عند الكبار والصغار يستخدمونه أكثر من الكتابة، ويتعلم الأطفال الكلام قبل تعلم القراءة والكتابة، كذلك فان الكلام هو الشكل الاتصالي الذي يستخدمه الناس في هذا العالم من بين 3000 لغة يتكلمها الناس أقل من (200) طورت أنظمة للكتابة .

عندما يأتي الأطفال الى المدرسة يكون معظمهم يكون مستخدمين ماهرين للغة الشفوية، فقد مرت عليهم أربع أو خمس سنوات وهم يمارسون الكلام والاستماع، ولأن الطلبة اكتسبوا كفايات اللغة الشفوية الأساسية يفترض المعلمون أنهم في غير حاجة الى التركيز على الكلام في منهاج المدرسة الابتدائية. تشير نتائج البحوث أن الطلبة يفيدون من مساهمتهم في الأنشطة الكلامية التي تتم في المدرسة وأن الكلام يعد مكونا ضروريا للتعلم.

هيث heath,1983 تساءل عن قيمة الكلام في المدرسة الابتدائية وانتهى الى أن كلام الأطفال جزء مهم من فنون اللغة وأنه ضروري للنجاح الأكاديمي في جميع المواد الدراسية يجب على المعلمين أن يبذلوا جهودا إضافية لتزويد الطلبة بفرص ممارسة الحياة الاجتماعية في صفوفهم .

لا بد من الاجابة عن الأسئلة الآتية ونحن بصدد الحديث عن الكلام:

1- لماذا يعد الكلام مهما في عملية التعلم؟

2- كيف يتعلم الطلبة ممارسة المحادثة والمناقشة داخل الصف؟

3- ما أنواع أنشطة الكلام الممتعة الملائمة لطلبة المرحلة الابتدائية؟

4- ما أنواع أنشطة الكلام التي تنقل المعلومات لطلبة المرحلة الابتدائية؟

5- ما أنواع الأنشطة الدرامية التي تنقل المعلومات لطلبة المرحلة الابتدائية ؟

المناقشات: Conversations

المحادثات الرسمية وغير الرسمية تحدث بعامة في المحيط الاجتماعي للمدرسة، يتحدث الطلبة بعضهم مع بعض عندما يعملون كأجزاء في دائرة الموضوع، في الحلقة يناقشون ما فرأوا من كتب، بعد استماعهم الى قصة في مركز الاستماع في هذه المواقف يستخدم الطلبة الأنشطة الكلامية لأغراض عدة ، ويحاولون ضبط سلوك أقرانهم، يحافظون على العلاقات الاجتماعية، يحملون المعلومات، يتبادلون الخبرة الشخصية فيما بينهم . الغرض من هذه المناقشات هو تحقيق الحياة الاجتماعية وهذه المناقشات أساسية لخلق جو من الثقة داخل غرفة الصف.

هناك مناقشات تخدم أغراضا تدريسية . يلتقي الطلبة في مجموعات صغيرة لعرض ردود أفعالهم تجاه ما يقرأونه من أدب وكذلك تجاه ما يكتبونه، وما يعدونه من مشاريع ويكتشفونه من مفاهيم يتعلمونها.

يستخدم الطلبة الكلام لأحد غرضين للمتعة والفائدة .efferent & aesthetic وأحد الأشكال المهمة للمناقشة الذي تناقشه مجموعة صغيرة تعمل على الإعلاء من شأن التفكير.

وازن الباحثون بين فعالية المناقشات التي تتم ضمن مجموعات صغيرة مع المداخل التدريسية الأخرى وقد انتهوا الى أن تعلم الطلبة يتحسن عندما يربط الطلبة ما يتعلمونه بخبراتهم وبخاصة عندما يفعلون ذلك باستخدام لغتهم الخاصة.

يستخدم الطلبة الكلام للعمل على حل المشكلات، لانجاز أهداف، لتوليد تفسيرات للمعرفة الجديدة في المناقشات التي تتم ضمن مجموعات صغيرة. مثل المناقشات يمكن أن تستخدم في كل الصفوف. وكلام الطلبة يعكس تفكيرهم يمارسون فيه ابداء عدم موافقتهم، يسألون أسئلة يبحثون عن توضيحات لما يستعصي فهمه.

خصائص المناقشات التي تتم في مجموعات صغيرة:-

1- تضم كل مجموعة من 3-6 أفراد.

2- الغرض من تأليف المجموعة هو تطوير المعرفة أو ابتكارها.

3- كلام الطلبة ذو معنى، وظيفي، وحقيقي، يستحثون الكلام ؟ فالحل مشكلة، أو الاجابة عن اسئلة تتطلب تفسيرا أو تفكيرا ناقداً.

4- يوضح المعلم الغرض من عمل المجموعة ويحدد الأنشطة التي عليهم القيام بها. الأنشطة تتطلب التعاون ولا يمكن انجازها فردياً.

5- حدوث وظائف أفراد المجموعة. قد يحافظ الواحد على عمله طوال الوقت.

6- يستخدم الطلبة استراتيجيات بدء المناقشة ويحافظ على استمرارها.

7- يشعر الطلبة بالامتلاك والمسؤولية لانجاز الأنشطة المنشغلين فيها والمشاريع التي ينجزونها.

أنواع المناقشات:

1- يحلل الدعايات في الاعلانات التجارية.

2- الموازنة بين الأشخاص في قصة وتمثيل القصة.

3- أسئلة تعد لمقابلة باستخدام العصف الذهني Brain storming

4- تقويم فعالية برنامج تعليم ثنائي Tutoring Progress

5- الكتابة المشتركة للحصول على تغذية راجعة من الأقران لاعادة كتابة المسودة.

6- البحث في آراء الطلبة حول ما قرأوه من كتب.

7- عمل مخطط لمعلومات مقدمة في برنامج تلفزيوني.

8- التخطيط لمشروع رواية القصص.

المناقشات كأنشطة لمجموعات صغيرة:-

ينبغي أن يتعلم الطالب المشاركة في مناقشات الجماعية في سن مبكرة. مع طلبة الصفوف الأولى أفضل طريقة لتقديم مناقشة هي ان يقوم المعلم كدليل أو موجه حتى يصبح الأطفال على ألفة بعملية المناقشة وهذا ما يؤخر البدء بها حتى الصف الثالث أو الرابع اذ يحتاج الأطفال الى توجيه وتنظيم من المعلم.

عند تنظيم مجموعات المناقشة الصغيرة من 5 – 7 من الأطفال ينص على أن يراعي المعلم اهتمامات وشخصيات الأفراد المشاركين من الطلبة الخجولين ينبغي أن يوضعوا مع أقرانهم من المسيطرين. يحتاج المعلم الى مراعاة القدرات الاجتماعية القرائية لكل طالب ويستخدم هذه المعلومات في تكوين مجموعات متجانسة. يبدأ المعلم بقيادة مجموعات النقاش ومن ثم يدربهم على قيادة أنفسهم. بعد تشكيل المجموعة يقدم للأطفال طرقا متعددة. اعضاء المجموعة يقرؤون كيف ينجزون المهمة ويكملونها.

العصف الذهني:

عملية يقوم بها مجموعات مناقشة تحدث عندما يسهم المشاركون فيها بأفكار وحلول ممكنة لمشكلات حقيقية أو مقترحة. لا ترفض الأفكار، ويمكن تقبل جميع الاقتراحات وتكتب بصورة رسمية يحدد المعلم وقتا للتفاعل . من المشكلات التي يمكن أن تناقش وتلاحظ:

- اذا ما حسبت داخل Walt Disney كيف يمكن أن نخلص من الحبس بدون مساعدة.
- اذا ما ربحت في اليانصيب وأردت أن تقيم مؤسسة للأطفال: ما سمات هؤلاء الأطفال.
- ما الاستخدامات التي تقترحها: علب الصودا الفارغة، باصات المدرسة القديمة.
- ما طرق تشجيع الطلبة على عدم الانسحاب من الدراسة.

(الندوة): Panel discussions & deales

بعد الحصول على خبرة في العصف الذهني وبناء إجماع، يكون الطلبة جاهزين لعروض رسمية أفضل للدخول في مناقشة عامة أو حوار في هذا النوع والمناقشة تشكل مجموعة من 3–5 من الطلبة لمناقشة موضوع استعداداً لتقديمه لجمهور محدد، واجب كل فرد أن يطور تعزيزا فردياً شفويا حول جانب في الموضوع الرئيس، أحد الأعضاء يتحمل مسؤولية قيادة المجموعة ويطلب من الطالب أن يقدر على التنسيق لعمل المجموعة.

للخور لا بد أن يمتلك كل فرد المعلومات الملائمة للمشكلة أو القضية للتطوير اجابات الأسئلة التي يطرحها الأعضاء الآخرين في الصف.

قائمة بالتقويم الذاتي لمهارات الاتصال الشفوي:-

أ- الحديث الى الآخرين:

1- أتكلم بوضوح عندما أتحدث.
2- استعمل الكلمات المناسبة لتوصيل أفكاري.
3- أعلق على ما يقوله غيري.
4- اسهم بأفكار تمتع الآخرين.
5- انتظر دوري ولا أقاطع الآخرين.
6- لا أحتكر الحادثة.
7- لا أسهم بثقة
8- أنا لطيف في الكلام الى الآخرين.

ب- الكلام أمام الآخرين:

1- أعرف الموضوع الذي أتحدث فيه.
2- أحافظ على نقاطي المتصلة بالموضوع.
3- أقوم بتحضير نقاط وبنود تساعدني عند العرض.
4- أنظم كلمتي: مقدمة وعرض و خاتمة.
5- ألخص الفكرة الرئيسة في النهاية.
6- أتكلم بوضوح.
7- انظر الى عيني المستمع.
8- أومئ وأتحرك برفق.
9- استخدم المرئيات بفعالية.

فوائد العصف الذهني:

ان استراتيجية مرنة يمكن تبنيها لـتزود الطلبـة بالكلمـات والجمـل والأفكـار المتعلقـة بأنواع مختلفة للتعبير: ما يشبه الشعر من أفكار، فقـرات الوصـف، القصـص والتوضيحـات الاخبارية، يمكن استخدامها لمعرفة ما يعرفه الصغار حول موضوع ما قبل القراءة عنه، وبهذا القراء يحضرون ما يعرفونه من قبل لفهم مقطوعة حول موضوع ما. أكثر مـن ذلـك يتطلـب العصف الذهني تفاعلات معقولة لفظيـة بـين المسـهمين بينمـا علـى النـاس يتعلمـون كيـف يحترمون ما يضيفـه الآخـرون ومـا يسـهمون بـه في التعبـير اللفظـي عـن أفكـارهم ويثقـون بوظيفتهم ضمن المجموعة، وبـهذا فـان العصـف الذهـني يتـلاءم والتعلـم اللغـوي الشـفوي والكتابي.

التفكير الناقد:

حدد (Barry Beyer, 1988) عشرة عمليات تمثل التفكير الناقد:

1- التميز بين الحقائق المؤكدة والادعاءات القيمية.

2- التميز بين المعلومات الملائمة من غيرها وكذلك الادعاءات والأسباب.

3- تحديد دقة العبارة التي تتعلق بالحقيقة.

4- تحديد مدى معقولية المصدر.

5- التعريف بالادعاءات الغامضة أو المجالات.

6- معرفة الافتراضات غير المنصوص عليها.

7- اكتشاف التحيزات.

8- معرفة المغالطات المنطقية.

9- ادراك عدم الترابط المنطقي في خط التعليل.

10- تحديد قوة المجادلة أو الادعاء.

يميز Beyer بين التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار، فبينما ينظـر الى التفكـير الناقد يعني التقويم ابتداء، فان حل المشكلة يتضمن ادراك المشكلة واختيار حلها ينفـذ حـلاً ويقيم ذلك الحل، أما اتخاذ القرار فيتضمن تحديد هدف واقتراح بدائل ومن ثم تحليل البدائل وتربيتها واختيار افضلها.

يعرف(Rorber Ennis, 1987) التفكير الناقد بشكل أوسع فهو يعني نشاطاً انعكاسياً عملياً له اعتقاد و عمل معقول باعتبار ذلك هدفا وهنا خمسة أفكار: عملي، انعكاسي، معقول، اعتقاد belief وفعل action. ان تشكيل فرضيات طرق النظر الى المشكلة الأسئلة، الحلول الممكنة والخطط لملاحظة شيء لها أفعال، براعية تأتي تحت هذا التعريف ينبغي في ت عليم التفكير الناقد الحالة العقلية التي تستثير الأطفال للتعجب والتشكك. والبحث عن معايير وللتقويم.

والسؤال الآن كيف يتأتى المعلم الصف أن يبني مهارات التفكير وبخاصة النقدي؟ الجواب يكمن في مجال التفاعل الشفوي. لأن التفكير واللغة مترابطان فان ينبغي أن يعطي الأطفال فرصا لا تنتهي لإلقاء أحكام تقويمية أثناء دراستهم الأدب. ينبغي أن تبدأ هذه الفرص لأن نشاط اللغة الشفوية يكون تحياته نموذج للطلبة يوضح لهم كيف يستخدم اللغة لإثارة التفكير من الاستراتيجيات المحددة المقترحة من Moffett , 1983، الكلام، الكلام في موضوع، والارتجال هذه الاستراتيجيات عند متقاطع تصبح جزءا من التفكير الفردي.

❖ طبقت هيلداتابا (1964) (Higher-order tasks) يتضمن:-

1- وصف البيانات.

2- وضع النقاط المرتبطة ضمن مجموعة.

3- تسمية المجموعات أو الأصناف.

4- تشكيل تعميمات واستدلالات.

5- تحديد معايير للحكم أو تطويرها بناء على هذه المعايير.

* Taba,Hilda (1964) Thinking in Elementary School children. San Francisco.

* Beyer, Barry Practical Strategies for the Teaching of Thinking. Boston. Allyn and Bacon, 1987.

قائمة بانواع الأسئلة المثيرة للتفكير ا لناقد:

1- أسئلة تشجع الأطفال على التفكير الناقد حول كتاب أو قصة قرئت.

أسئلة الخلفية Background Questions

* ما الشخصيات؟ ماذا حدث؟ كيف بدأت القصة؟ كيف تطورت؟ ما نهايتها؟ ماذا تريد القصة أن تقول لك؟ ما الرسالة التي نقصد الى نقلها؟

* اسئلة التفكير الناقد.

* ما الجزء الذي تحبه أكثر من غيره من القصة والجزء الذي تحبه أقل من سواه؟ ماذا شأن ما ترغب فيه وما ترغب عنه؟

* والشخصية التي تفضلها؟ التي لا ترغب فيها ؟ ما الذي يجعل الشخصية محببة أو منفرة لك؟

* والصورة التي أحببتها أكثر / أقل؟

* هل الرسالة التي تخبرك عنها القصة صادقة؟ هل تزودك بصورة موثوقة لما قد يحدث في واقع الحياة؟ لماذا ؟ هل يمكن تطبيق الرسالة في واقع الحياة ؟ لماذا؟

* الخلاصة - أسئلة تقويمية.

* هل ترغب في قراءة القصة في مرة قادمة ؟ والذي يدفعك الى قول ذلك؟

* هل تريد إشراك صديق بقراءة القصة ؟ لماذا ؟ ما نوع الشخص الذي نفضل؟

* هل هذه قصة جيدة ؟ بماذا تدعم رأيك؟

2- أسئلة تشجع الأطفال على التفكير الناقد حول قصة أو احداث الحياة اليومية .

* أسئلة الخلفية.

* ما الصواب في سلوك الشخصية ؟ لماذا قالت الشخصية؟

* ماذا حدث نتيجة ذلك؟ كيف أثر العمل على الناس الآخرين؟

* والظروف التي دفعته الى هذا التصرف؟

* كيف فسر هو سلوكه؟ هل تدعم رأيه؟

* ما المبادئ الأخلاقية حول الصواب والخطأ التي تقع وراء قوله أو فعله؟

* ماذا يمكن أن تفعل لو كنت في محله؟ وكيف يمكن للآخرين أن يقيموك؟

* Baron, Joan & Robert Stembery, eds. Teaching Thinking Skills Theory & Practice – New York: W.H.Freaman,1987.

قبل العرض:

1- اختر طريقة عرض يمكن مقاطعتها مثل شريط مسجل بالمعلومات أو بفلم .

2- أوضح بأنك ستري الطلبة كيف يمكن الحصول على المعلومات الكثيرة بواسطة العرض باظهار ما تفكر فيه عند الاستماع.

3- أعلن الموضوع والعنوان المتعلق بالعرض.

4- عبر عن أفكارك المتصلة بموضوع العرض، الغرض من الاستماع، ما يمكن تعلمه مـا اذا كان بالامكان تسجيل ملاحظات وسواها.

اثناء العرض:

1- بعد عرض الفلم أو الشريط تحصل على معلومات كافية أوقف الشريط، أو الفلم.

2- اذا كان هناك معلومات مشوشـة. اطـرح أسـئلة تعكـس هـذا التشـويش والاضطـراب وسجلها على السبورة لنناقش فيما بعد.

3- اذا كانت المعلومات نافعة ومفيدة، خذ ملاحظات بأشكال مختلفة. Webs outlive، جمل مختصرة، صور مصغرة، مع الكلمات وسواها.

4- استأنف العرض وتوقف من وقت الى آخر لشرح الأفكار، ضمـــن مـا نقـوم بـه اسـئلة تقويم ذاتي.

بعد العرض:

1- راجع الانطباع الكلي حول الفلم.

2- أصف أسئلة أو نقاط بحاجة الى توضيح.

3- قيم الفلم من حيث ملاءمته لحاجاتك.

4- قيم عملية الاستماع. أظل في حاجة إلى مزيد من المعلومات حول Planet b لأضمها.

الوحدة الثالثة

طرق تعلم القراءة

بعد دراسة هذه الوحدة يتوقع تحقيق المخرجات التالية:

1- يتعرفوا الى طرق تعليم القراءة والكتابة الجزئية و الكليـة والتوليفيـة وعلاقتـها بقوانـين التعلم .

2- يستنتجوا مميزات وعيوب كل طريقة من الطرق تعليم القراءة والكتابة لتلاميـذ المرحلـة الابتدائية وأفضل الطرق في تعليم هاتين المهارتين وتعلمهما .

3- يوضحوا كيفية استخدام كل طريقة من الطرق في تعليم وتعلم القراءة و الكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

4- يستخدموا الطريقة التوليفية في تعليم وتعلم القراءة والكتابة للتلاميذ بالطريقة التوليفية.

5- يوظفوا الوسائل السمعية والبصرية وتقنيات التعليم الحديثة في تعليم القـراءة والكتابـة لتلاميذ بالطريقة العلاجية .

6- يستخدموا الطريقة الجزئية في علاج العجز القرائـي لـدى التلاميـذ وذلـك مـن خـلال البرامج العلاجية.

7- يتعرفوا على صعوبات ومشكلات اللغة العربية المطلقـة بطبيعتـها و خاصـة صعوبـات القراءة و الكتابة وأثرها على الاستماع و التحدث.

الوحدة الثالثة

ـرق تعلم القراءة

تمهيد:-

القراءة عملية تطورية، تفاعلية، كلية تتضمن مهارات يتم تعلمها، العملية تتطلب معرفة لغوية ويمكن أن تتأثر سلباً أو ايجاباً بمتغيرات وعوامل غير لغوية داخلية وخارجية:

1- **تطورية** : تعني أن القدرة على القراءة تتطور مع الزمن وأن القراء تختلف قراءتهم باختلاف المراحل التي يمرون بها في تطورهم.

2- **تفاعلية القراءة** تشير الى التفاعل بين القارئ والكاتب والنص المقروء. المعنى ليس في عقل القارئ، وليس كذلك في النص، انه يكمن في التفاعل بين النص المقروء ومخزون القارئ من المعرفة والتوقعات والتي ينتج عنه فهم المعنى.

3- **عملية كلية** : يحدث الفهم على مستويات مختلفة في تعقيدها .

4- **مهارة متعلمة**: تتطور القراء مع الزمن لذا يتطلب معرفتنا بأن التدريس يساعد الطلبة في تعلم القراءة تتضمن أنه يجب على القارئ أن يتعلم كيف يتعلم ويحتاج ليس فقط الى مهارات معينة واستراتيجيات تتعلق بالقراءة ولكن يجب أن يتعلم متى وكيف يستخدم الاستراتيجية.

5- **المعرفة اللغوية** : تشير الى معرفة الفرد بالأنظمة الصوتية، والدلالية، والنحوية، التي تؤثر في القدرة على استخدام اللغة.

6- **العوامل الداخلية**: ان متغيرات مثل حالة القارئ الفيزقية والعقلية، ذكائه العام، اعاقاته، وميوله واتجاهاته نحو القراءة، وما يقرأ يؤثر في عملية القراءة.

7- **العوامل الخارجية** : يقصد بها الخصائص التعليمية والموثقة التي تؤثر في الفعل القرائي، تتضمن البيئة المادية، البرنامج التعليمي، محيط الأسرة في مرحلة ما قبل القراءة، التفاعل بين المعلم والطلبة في الصف وسواها مما يؤثر في القراءة.

طرق تعليم القراءة:

لاختيار طريقة لتعليم القراءة لا بد من محاولة الاجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ماذا يحتاج القراء كي يفهموا المواد القرائية القصصية ؟ كيف للمعلم أن يساعدهم للوصول الى المعنى من هذه الأنواع من الكتابة؟

2- ما المواد التي ينبغي استخدامها لتعليم القراءة؟ كي تختار المواد الملائمة لتعليم القراءة؟
3- ما النماذج المنظمة التي يمكن استخدامها داخل الصف؟ كيف أنظم طلبتي؟
4- ما خصائص المعلم الفعال؟ ماذا علي ان أفعل لأكون معلم قراءة فعالاً؟

عوامل تؤثر في تطور القراءة:

عملية تعلم القراءة معقدة، وهي بمثابة نسيج يتألف من عناصر عقلية، انفعالية، اجتماعية لغوية فيزيقية، وتجريبية، هذه المجالات تجتمع، في كل موحد تؤثر في عملية القراءة ونواتجها .

الجوانب العقلية:

تعد دراسة العلاقة بين تطور اللغة والنمو العقلي أساسية فهم تطور الانسان، يعتقد بياجيه ان التغيرات قدرة الطفل اللغوية تشير الى التغيرات التي تحدث في التطور العقلي والادراكي وهكذا يعد النمو الادراكي هو impetus لاكتساب اللغة وطبقاً لآراء بياجيه فان العملية النمائية moturoctiond proces التي تؤثر مباشرة في النمو العقلي يظن أنها تحدث تلقائيا عبر مراحل محددة مسبقاً.

وخلال المرحلة الحسية (من الولادة حتى نهاية السنة الثانية) تسمى لغة الأطفال الشفوية تسمى اللغة المتركزة حول الذات egocentric spech أي أن كلام الطفل موجه مباشر بشكل اساسي اليهم هم أنفسهم والقدرة على اعتبار آراء الآخرين – الكلام الاجتماعي socialized speech يحدث متأخرا في سن السابعة أو الثامنة.

أما في مرحلة ما قبل العمليات .Preoperationatst (من الثانية الى السابعة) نبدأ لغة الأطفال في أن تصبح اجتماعية. أي أن الأطفال يرون أنفسهم كأفراد منفصلين عن الآخرين . يستخدمون اللغة للتفاعل مع الآخرين الى جانب اشباع حاجاتهم الذاتية، ينظرون الى العالم على أنه يتغير وهذا التغير يظهر في فهمهم للغة واستخدامها، ويبدأ الأطفال في ادراك الطبيعة الرمزية للغة. تستخدم اللغة لتمثل ا لشيء الحقيقي أو الحدث. خلال هذه المرحلة يتعلم الأطفال فكرة أن المادة لا تتغير عندما يتغير الشيء. هذا المفهوم يرتبط بتجارب بياجيه حول conservation أحتفاظ ومفهوم آخر يتطور في هذه المرحلة من النمو المعرفي هو المقلوبية reversibility. في هذه المرحلة الأطفال لا يفهمون أن العلاقات بين الأحداث والأشياء يمكن عكسها. فالطفل في هذه المرحلة قد يدرك أن له أختاً ولكنه لا يدرك أنه أخ لهذه الأخت . خلال هذه المرحلة يطور الأطفال قدرتهم على ربط الأجزاء التي يتألف الشيء

والكل . وهذا التطور مرتبط بمفهوم decentration القدرة على الانتباه الى خاصية واحدة للشيء أو المفهوم.

وفي مرحلة العمليات الحسية the concrete oprations st. (من السابعة الى الحادية عشرة) يطور الأطفال القدرة على حل المشكلات والتفكير الاستنتاجي deductively بينما يستمرون في تطورهم للعمليات يمكن استخدام اللغة كأداة لاكتشاف العلاقات مثل التتابع، النظام، السبب والنتيجة والأصناف يدعم بياجيه فكرة أن الكثير من ذلك يتم تعلمه خلال التفاعل مع الآخرين ومعالجة الأشياء في المحيط ممارسة اللغة ككل تسبق دراسة أجزاء اللغة.

المرحلة الأخيرة التفكير العملي الرسمي (من 11-الرشد) وفيها يصبح الأطفال قادرين على التفكير المطلق والتفكير المنطقي ويمكنهم استخدام اللغة وبحث مفاهيم distant، حوادث وخبرات وتصبح اللغة وسيلة مهمة لتحديد الزمان والمكان.

تشجيع الأطفال على القراءة والكتابة للنصوص كاملة في وقت مبكر يسمح لهم بالاكتشاف والمعالجة والوصول الى المعنى في اللغة. ضرورة توفير الخلفية المعرفية التي تمكن الطالب من القراءة .

وطبقاً لما يراه بياجيه فان اللغة تتشكل عن طريق الفكر المعقد باطراد، التفكير أو النمو المعرفي، وليس من خلال استعمالها. ان وجهة نظر بياجيه هذه تدعم النظريات الراهنة المتعلقة بتطور القراءة والكتابة عند الأطفال الصغار. ان تشجيع الأطفال على قراءة وكتابة النصوص الكاملة والقصص في وقت مبكر في المدرسة تتيح لهم فرصة الاكتشاف والمعالجة والوصول الى المعنى في اللغة المستعملة، كما تدعم فكرة بياجيه هذه الخبرات الفعلية التي تؤلف الخلفية المعرفية التي تمهد للنجاح في القراءة واستعمال الأطفال للغة والخبرة المتعلقة بردود افعالهم تجاه المواد القرائية.

فيجو تسكي عالم النفس الروسي المشهور 1896-1934 يشبه بياجيه في كونه آمن أن قدرة الفرد العقلية ومدى القابليات العقلية في أوساط المجموع العام تتقرر في جزء كبير منها عن طريق الوراثة وعلى النقيض من بياجيه يؤمن فيجوتسكي بأن التطور المعرفي يتأثر كثيراً باستخدام اللغة أثناء التفاعل الذي يتم بين أفراد الناس في المجتمع مما يشير الى الاعتقاد بأن معنى اللغة يأتي من خلال المناقشات وبصورة أخرى فان حقيقة أن شيئاً ما لونه أحمر يتم الاتفاق عليه هو الدليل على الموافقة الاجتماعية عليه.

وخلافاً لبياجيه يدعم فيجو تسكي فكرة أن المعنى لا يخلق في عقل الطفل أولاً ومن ثم ينتقل الى الآخرين، ولكنه يتم من خلال التفاعل مع مستخدمي اللغة الآخرين في البيئة،

اذ يظهر المعنى ويقوم في عقل الطفل. وباختصار فان التفاعل الاجتماعي باستخدام اللغة أداة للاكتشاف ينتج عنه فهم عند طبقاً لآراء فيجو تسكي.

وعندما كان بياجيه يلاحظ الأطفال في بحوثه عمد الى قياس تطورهم المعرفي عن طريق قدرتهم على حل المشكلة بدون تدخل أو مساعدة خارجية. اذ يعتقد بياجيه أنه لا معنى لمحاولة تعليم الطفل أداء مهمة معينة حتى يكون الطفل قد وصل الى مرحلة معينة في مسار التطور المعرفي وعندما يكون بمقدوره فهم الحل الناجع للمهمة أو المشكلة . في المقابل قاس فيجو تسكي التطور العقلي من ناحية مدى نجاح الطفل في أداء مهمة معينة عن طريق تعاونه مع الآخرين. ان الفرق بين ما يستطيع الطفل القيام به منفرداً ومع مساعدة الآخرين سماه فيجو تسكي Zone of proximal development.

الجوانب الانفعالية:-

تؤلف الاتجاهات attitudes، الدافعية motivation، الميول interest، الاعتقادات beliefs والمشاعر feelings والقيم Values الجوانب الانفعالية في عملية القراءة . هذه الجوانب تؤثر في فهم قرارات الأطفال المتعلقة بالقراءة كما تؤثر في كمية الجهد الذي يبذل في تعلمها . فقد وجد أسر Ashor 1980 أن الاستيعاب القرائي يتأثر ايجاباً بتحقق ميل الأطفال نحو مادة القراءة. يمكن المساعدة في ايحاء الميول القرائية لدى الأطفال اما عن طريق القراءة الجهرية على مسامعهم أو تشجيعهم على اختيار الكتب التي يرغبون فيها.

الأطفال الذين يمتلكون خبرات ايجابية تتعلق بتعلم القراءة يتوقع أن يستمروا في الشعور بالمتعة أثناء القراءة.

اتجاهات الأطفال تتاثر بالشكل الذي تتخذه المادة القرائية . حجم الطباعة، الأسلوب، وجود الصور، شكل الغلاف تؤثر في اتجاهات الأطفال نحو القراءة . تؤثر الاتجاهات كذلك في الاستيعاب القرائي وجد في البحث التربوي أن الاناث يملن الى امتلاك اتجاهات ايجابية نحو القراءة أكثر من الذكور من الصف الأول الى الصف السادس.

الأطفال الذين لديهم مشاعر العجز يخافون من المخاطرة المتعلقة بتعلم القراءة وغالباً ما يخفقون. ان الطالب الذي يقرأ بصوت مرتفع ويجد باستمرار تصحيحاً من المعلم لأخطائه أو الذي يشار اليه باستهزاء من أقرانه يطور صورة سلبية عن نفسه.

الجوانب الاجتماعية:

حالما يتفاعل الأطفال مع محيطهم والآخرين المهمين في محيطهم الاجتماعي يدركون أن اللغة قوة . انهم يتعلمون عن طريق أن ضبط الاستجابات والسلوكات الخاصة بالآخرين عن طريق اللغة . أنهم يتعلمون أنه يمكن استخدام اللغة للحصول على ما يريدون ويحتاجون. باختصار انهم يتعلمون بأن اللغة تخدم مدى متنوعاً من أغراض الاتصال.

ان الدراسة التي تتناول كيف تستخدم اللغة في المجتمع تسمى Pragmatics. ويصف هايز Hymes هذا المفهوم بأنه يتعلق بالمعرفة المؤلفة من القدرات والأحكام التي تصف أداء الناس في المجتمع اللغوي الذي ولدوا فيه. أي ان معرفة الأطفال والكبار الاتصالية وعاداتهم وسلوكاتهم تتاثر بشكل مباشر بالثقافة والمجتمع الذي يولدون فيها .

وقد وضح فرانك سميث F.Smith وظائف اللغة في (10) وظائف:

1- أدائية instrumentedك أنا أريد (استخدمت اللغة هنا وسيلة للحصول على الأشياء أو لاشباع حاجة مادية).

2- الضبط Regulatory افعل ما أقول لك (اللغة مستخدمة هنا لضبط الاتجاهات، السلوكات ، المشاعر المتعلقة بالآخرين).

3- التفاعلية Interational أنا وأنت (لمسايرة الآخرين، لاقامة مركز نسبي) أنا ضدك (لانشاء انفصال).

4- شخصية Personal أنا هنا (التعبير عن الذات، الوعي بالذات، الفخر).

5- العالمية Heuristic أخبرني لماذا؟

6- الخيالية Imaginative دعنا ندعي (خلق عوالم جديدة، أقاصيص، قصائد)

7- تمثيلية Representational وصلت الى شيء وأخبرك عنه (توصيل معلومات).

8- Divertive تمتع بهذا (نوادر، فكاهة)

9- السلطة والضبط كيف يجب أن تكون (المركز، القوانين التعليمات والقواعد).

10- Perpetuating كيف كان؟ (سجلات، تاريخ، يوميات، ملاحظات).

عندما يدرك الأطفال الاستخدامات المتعددة للغة في حياتهم يتهيأون لقبول وادراك أغراض اللغة ومعانيها في اللغة المكتوبة.

إن الخبرات المتعلقة بنوعية الأدب، وما يليها من مناقشات حول الدب وفرص الكتابة والاستجابة للأدب يصبح جزءاً من النجاح في القراءة المبكرة.

الجوانب اللغوية:

تعرف اللغة على أنها نظام رمزي لتمثيل كامل المعرفة الانسانية والخبرات والانفعالات . الكبار والصغار يستخدمون اللغة وسيلة لاشباع الحاجات، وللتفكير ولحل المشكلات ومشاركة الآخرين في الأفكار والمشاعر.

معتقدات تتعلق بالقراءة:

ان معتقداتك بشأن كيفية تعلم القراءة تقع ضمن بعدين : المفاهيم التي تعكس نماذج من اسفل الى أعلى والمفاهيم التي تعكس نماذج القراءة من أعلى الى اسفل .

ان تعريفك للقراءة يعكس الوحدات اللغوية التي ينبغي التأكيد عليها لأغراض تدريسية فمثلاً أصغر الوحدات في اللغة المكتوبة تتمثل في الحروف، بينما أكبرها يتمثل بالقطعة أو النص الكامل، الوحدة الكبرى تمثل الكل الذي قد يكون قصة أو قصيدة أو مقالة في موضوع ما . مثل هذا النص يتألف من فقرات مؤلفة من جمل تتالف من كلمات مؤلفة من أحرف.

المعلمون الذين يعتقدون بمدخل من اسفل الى أعلى يرون بأن على الطلبة أن يتعرفوا على الأحرف والكلمات قبل أن يكون بمقدورهم بناء المعنى من الجمل والفقرات والوحدات الأكبر وتبعاً لذلك ينظرون الى اكتساب القراءة على أنه يعني اتقان. وربط سلسلة من مهارات التعرف على الكلمات وعلاقات الأصوات بالحروف ومعرفة الكلمات التي ينبغي أن يتم التأكيد عليها في التدريس؛ لأن ادراك كل كلمة ينظر اليه كمتطلب أساسي لتكون قادرا على فهم القطعة المقروءة، والدقة في ادراك الكلمات ينظر اليه على أنه مهم كذلك. واذا ما كنت من مؤيدي مدخل من اسفل الى أعلى ومجموعة المعتقدات بشأنه فسوف تكون ممن يقدرون ممارسة تصحيح الأخطاء في القراءة الجهرية لكونها مهمة في مساعدة الأطفال على تعلم القراءة. أو قد تعتقد بأن مساعدة الطلبة على قراءة القطعة وتسجيل هذه القراءة مرة بعد مرة على أنه نشاط تدريس لكونه يؤدي الى تطوير مهارة ادراك الكلمات الدقيق . والمعلمون المؤيدون لمدخل من اسفل الى أعلى غالباً ما يهتمون بتعليم المهارات بطريقة متسلسلة متعاقبة.

أما المعلمون الذين يعتقدون بمدخل من أعلى الى أسفل فانهم ينظرون الى القراءة من أجل الوصول الى فهم المعنى هو مكون اساسي لجميع مواقف تدريس القراءة، لهذا فانهم يقومون بانشطة ذات معنى بحيث تمكنهم من القراءة والكتابة والكلام والاستماع . وقد يؤكد

هؤلاء أيضاً أهمية اختيار الطلبة المادة القرائية وأهمية الاستمتاع بما يقرؤونه . ان الجمل والفقرات والمختارات الكاملة هي وحدات اللغة التي يتم التأكيد عليها في التدريس اللغوي . وما دام ادراك كل كلمة لا يعتبر متطلباً سالفا مطلوباً لكي يتم فهم القطعة، والكلمات التي يخطئها القراء في القراءة الجهرية قد لا تصحح لهم . وبدلاً من ذلك فانهم يهتمون بعدم التدخل أثناء القراءة الجهرية أو انهم قد يعملون على تشجيع الطلبة على استخدام ا لسياق أو معنى القطعة ليقرروا ما الكلمات غير ادراكه أو المفهومة.

التعريف بمعتقدات من مدخلي اسفل الى أعلى ومن أعلى الى أسفل في القراءة.

المتغير	من اسفل الى أعلى	من أعلى الى اسفل
1-العلاقة بين ادراك الكلمات والفهم.	على الطالب ادراك كل كلمة في القطعة حتى يكون قادراً على فهمها.	قد يفهم الطلبة النص حتى لو كانوا لا يدركون كل كلمة فيه.
2-استخدام رموز المعلومات	على الطالب استخدام رموز الكلمة والصوت / الرمز	على الطلبة استخدام المعنى ورموز القواعد اضافة الى الرموز الكتوبة ليدرك الكلمات.
3-النظرة الى القراءة	القراءة تتطلب اتقان سلسلة من مهارة ادراك الكلمات والتعامل فيما بينها.	الطلبة يتعلمون القراءة أثناء القيام بانشطة ذات معنى في أثناء ممارسة فنون اللغة من قراءة وكتابة وكلام واستماع.
4-وحدات اللغة التي ينبغي التأكيد عليها في التدريس	الحروف، علاقات الرمز/ الصوت والكلمات	الجمل والفقرات والنصوص كاملة.
5-أين تكمن الأهمية	ينظر الى الدقة في ادراك الكلمات على أنها مهم جداً	هذا هدف تدريس القراءة هو الوصول الى المعنى وفهمه.
6-التقويم	يحتاج الطلبة الى أن يختبروا في مهارات محددة	يحتاج الطلبة الى أن يختبروا في نوع المعرفة التي حصلوا عليها وبنوها أثناء تعلم القراءة.

صورتان لمنهج القراءة:

يشكل المعلمون صوراً في مخيلاتهم لمنهج القراءة . هذه الصور عقلية تبين كيف ينبغي أن يكون المنهج عند تطبيقه في غرفة الصف وهذه الصور يدفعها نظام الاعتقاد .

هذه النظم تؤثر في تعليم القراءة وتسهم في اتخاذ القرارات المطلوبة ومنها:-

1- الأهداف التدريسية التي يؤكدها المعلم لبرنامج القراءة داخل غرفة الصف.

2- المواد التي يختارها المعلم ويستخدمها في تدريسه.

3- البيئة التي يتصورها المعلم لنمو القراءة وتطورها.

4- السلوك الذي يدركه المعلم والذي يعكس سلوكاً قرائياً جيداً .

5- الممارسات والمداخل والاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في تعليم القراءة.

الأسئلة التي يطمح معلم القراءة في المرحلة الابتدائية ليجد الاجابة عنها هي:

أي المهارات القرائية مهمة؟ كيف أعلم المهارات القرائية ؟ هل يجب علي تعليم المهارات القرائية ؟ صورتان لمنهج القراءة يدعم كلاً منها نظام اعتقاد مختلف ينتج عنهما ممارسات مختلفة وقرارات ترتبط بتعليم المهارات.

المداخل الراسخة في مجال تعليم القراءة في القرن العشرين شكلت وجهة نظر المهارات مؤخراً فقط وفي العقد الماضي كان هناك تحد حقيقي لوجهة النظر الخاصة بالمهارات .

اليوم بدأ التحول نحو وجهة نظر المنحى الكلي Whole language، التي بينت كيف يفكر المعلمون في تدريس القراءة .

منهج المهارات A Skill-Based curriculum

اذا كنت تتبنى وجهة النظر المهارية فأنت ممن يظنون أن تعلم القراءة الناجح يفترض اكتساب عدد محدد من المهارات والقدرات الخاصة.

تخيل تتابعاً من المهارات في تعليم القراءة مشابهاً لطريق سكة الحديد حيث ترتبط المهارات بالمهارات اللاحقة . طريق سكة الحديد تمسك Progression الخطي المرتبط بتصوير المهارات في المدارس يطلب في الأغلب من الطلبة تعلم مهارات معينة قبل تعليمهم مهارات أخرى .

من وجهة نظر المهارات يتوقع أن الأطفال أن يخطوا خطوة في كل وقت سواء احتاجوا الى ذلك أم لا ما داموا يتقدمون على خط سكة الحديد هذا. ماذا يحدث لو أن طالب واجه

صعوبة في اتقان مهارة ما؟ غالباً فان المعلمين يوجهون الطلبة نحو تعلم مهارات اضافية قبل السماح لهم بمواصلة التقدم على الخط.

هل القراءة مهارة واحدة أم مجموعة من المهارات المنفصلة ؟ داونتج Downing 1982 طرح مثل هذا السؤال. وعلل ذلك بأنه اذا ما أمكن تصنيف القراءة على أنها مهارة واحدة أو أنها مجموعة من المهارات فان كل ما هو معروف في علم النفس وجد تعريفاً شاملاً للمهارة صاغه ماكدونالد من وجهة نظر نفسية لعب كرة القدم، الشطرنج الطباعة أو استخدام اللغة الانجليزية لسلامة وصحة يتطلب مجموعة مركبة من الاستجابات – بعضها ادراكي، بعضها اتجاهي بعضها قابل للمعالجة manipulative. أكد ماكدونالد على أنها ليست سلوكاً حركياً فاللاعب يجب أن يفهم اللعبة ويستمتع بممارستها ويمتلك اتجاهات ايجابية نحوها. الأداء الكلي لها قبل مجموعة معقدة من العمليات الادراكية، الانفعالية، الحركية.

الطريقة الكلية Awhole language curriculua:

الطريقة الكلية تعني أشياء مختلفة لأناس مختلفين، غالباً ما يعتقدون بأن المنهج الكلي يخلق بيئات تعلمية تعتمد استجابة الطالب بتدريس يقوم على دمج الأدب بالمنهج . لا يكون فيه تكامل بين تفوق اللغة فحسب ولكن يتم ذلك عبر المواد الدراسية المختلفة. المعلمون يطورون و يناقشون المنهج الكلي يوما المنهج مع الطلبة خلال العام الدراسي.

يعتقد المعلمون في هذا المنهج بضرورة مراعاة النسج والزج في تعليمهم بحيث يستخدمون نصوصاً حقيقية ليقرأها الأطفال ويناقشها ليستمعوا اليها وليكتبوا حولها . يشبه بعضهم منهج اللغة الكلية ينسج العنكبوت. تؤلف الفنون اللغوية القراءة والكتابة والكلام والاستماع خيوطاً في بناء النسيج.

أحد الأهداف الرئيسة لمنهج اللغة المتكامل هو تقديم دعم للأطفال في استخدامهم البناء والناجح للغة. انهم يطورون مهارات واستراتيجيات ولكنهم يفعلون ذلك في سياق تعلم ذي معنى . تطور المهارات والاستراتيجيات يفترض ألا تحدث في تبسلسل خطي كما هو الحال في المنهج القائم على المهارة . بدلاً من ذلك الأطفال ينشأون كقراء و بعضهم سيمارسون حصصاً للتعلم المتسارع في تطورهم وبعضهم يحتاج الى وقت أطول.

على المعلمين أن يوفروا البيئة الداعمة التي تمكن المتعلمين من تطور الثقة بالنفس والكفاية في اللغة واستخداماتها المتعددة.

بالرغم من الأوصاف المختلفة لصف اللغة الكلية من معلم الى آخر هناك بعض المبادئ توجه عمل كل معلم. فمثلاً المعلمون يعتقدون أن اللغة تخدم جوانب مختلفة في حياة الطفل الشخصية أو الاجتماعية والأكاديمية. لهذا فان اللغة لا يمكن تحمل طلب الطفل أن يكون لها معنى فاللغة وصنع المعنى يتشابهان بالاضافة الى ان معلمي اللغة الكلية يدركون أن اللغة الشفوية والمكتوبة هما عمليتان متوازيتان. اللغة تتضمن نظاماً معقداً من الرموز والقواعد والأنظمة الفرعية التي تعطي محتوى اللغة وشكلها في سياق استخدامها. من وجهة نظر معلم اللغة الحفاظ على كلية اللغة تعني عدم تجزئتها الى أجزاء صغيرة أو عزل الأنظمة الفرعية للغة لعضها عن بعض لغايات تدريسية .

الصورة الحالية للطفل في منهج اللغة الكلية هو صورة تستخدم اللغة خلال استخدام اللغة يتعلم الأطفال كيفية ردود أفعالهم تجاه الخبرات التي يمرون بها ليبعدوا عن أنفسهم رمزياً للوصول الى المعنى وخلق وابتكار المعرفة وليشاركوا الآخرين فيما يصلون اليه من معنى وولز Gordon Wells يصف الأطفال على أنهم صانعون للمعنى وهم في عملية تعلم اللغة يستخدمون اللغة للوصف وللتفسير ويبحثون عن العالم من حولهم وليشاركوا الآخرين في المعرفة التي يتوصلون اليها.

الصفوف تمثل مجتمعات في منهج اللغة الكلية. المعلم والطلبة متعلمون في مجتمع واحد منغمسون في القراءة والكتابة والأشكال الأخرى التي تهدف الى بناء المعنى. متعلمو اللغة يساعد بعضهم بعضاً يتحدثون الى بعضهم حول ما يكتبون وما يقرأون.

تتضمن الكتابات الحقيقية، قد تكون ضخمة أو صغيرة متنوعة في موضوعاتها ومحتواها ومن الشروط كذلك توضيح أن القراءة قد تعمل على حل مشكلات الطلبة.

يعمل المعلمون على خلق الجو وهم يشجعون ويعززون توقعات الأطفال الناجح ويزود بالوسائل المؤدية على النجاح.

الامتلاك والوقت والاستجابة ومساعدة المعلم الطلبة على تحمل المسؤولية تخصيص وقت القراءة والكتابة أمور اساسية كذلك . يحتاج الأطفال الى الانشغال في أوقات للقراءة والكتابة، تتاح الفرص للقراءة والكتابة والكلام والاستماع خلال النهار.

اذا كان مطلوباً من الأطفال أن يدركوا احتمال أن يكونوا مستعملين للغة فانهم لا يحتاجون الى وقت يمضونه في القراءة والكتابة فحسب ولكنهم بحاجة الى الاستجابة معلمو اللغة الكلية يدركون هذا ويبنون أنظمة للاستجابة خلال الحصص الصفية في الصفوف التي تطبق فيها اللغة الكلية يتحلقون على صورة مجموعات ومع المعلم يتشاركون فيما قرأوه أو كتبوا عنه. انهم يتحدثون عن الكتب واستخدام الجرائد وكتابة استجاباتهم الشخصية لما قرأوه.

لا يهتمون بالأخطاء بل انهم يصبحون ميالين للمخاطرة لا يهتمون بالتهجئة التقليدية وابتكاراتهم هنا تفسر كعلامات على النمو حالما يتطورون تجاه الوصول الى كتابة التهجئة الصحيحة، الأخطاء تسمى miscues التي قد تمثل محاولة الطفل بناء المعنى أثناء القراءة.

ولا تسمى هذه أخطاء ينبغي العمل على علاجها وتصحيحها. يرحب بالأخطاء، معرفة متى ولماذا ينبغي التصحيح وهي وظيفة التدريس بالطرقة الكلية .

مداخل القراءة Approaches to Reading:

ما المداخل المتاحة؟ منهاج القراءة يتضمن عدة مداخل من نوع المهارات في اللغة الكلية، كل مدخل رئيسي لابد أن ينطبق عليه معياران . أولاً لابد أن يكون قابلاً للملاحظة من وجهة نظر نظرية أي أنه يمثل من أسفل الى أعلى أو من أعلى الى أسفل . المداخل الرئيسية لتدريسها لقراءة تتضمن التزاماً بهذه المعايير، وجهة النظر، القراءة لغة الخبرة عملية الكتابة والبرامج القائمة على استخدام الأدب.

مصطلح تفريد تدريس القراءة يفيد معاني مختلفة عند المعلمين . نوع من التفريد يرتبط بنظرية من أسفل الى أعلى. التركيز الشديد يتجه نحو وصف المهارات اللغوية، والنوع الثاني من التفريد يرتبط بنظرية من أعلى الى اسفل. والتركيز الشديد يكون على تشخيص التدريس من خلال الأدب وهكذا فان التفريد يعني مدخلين مختلفين.

برامج Basal Reading تعد مداخل توفيقية اذ تبني براجها على اسس مجالية وتتابعية scope& sequeuce وتقليدياً ينظر اليها على أنها ترتبط بنظرية من أسفل الى أعلى هذا الارتباط تغير عبر السنين باضافة لغة الخبرة وانشطة الأدب.

لغة الخبرة . وموضعه على الجانب المقابل على المستمر فهو يرتبط بنظرية القراءة التفاعلية أو من أعلى الى اسفل. يعد أحياناً نوعاً من مدخل تعليم القراءة للمبتدئين بالرغم أن الاستراتيجيات ترتبط بعملية الكتابة التي ترتبط بالقراءة والتي تطبق في المرحلة الابتدائية.

هذا النوع من التدريس الافرادي يؤيده المعلمون الذين يكرسون جزءاً كبيراً من حصص القراءة في العمل على تدريس الأصوات واللغويات . انهم يؤكدون على تدريس العلاقة بين الصوت / الرمز وهذا يلقى ترحيباً من اللغويين مثل بلومفيلد وبارنهارت والاهتمام عند هؤلاء المنظرين يتجه الى وحدات اللغة الصغرى كالحروف والمقاطع ونماذج التهجئة والكلمات.

طريقة بلومفيلد وبارنهارت تؤكد أن تعليم القراءة ينبغي أن يبدأ بتعليم حروف الأبجدية . ومن ثم يعلم الأطفال بطريقة مشابهة لطريقة الصوتيات التحليلية في الاصوات المحللة يتعلم الأطفال علاقات الرمز / الصوت برؤية اجزاء الكلمة مثلما يكون التعامل مع اللغة المكتوبة سواء بسواء.

علاقة الصوت / الرمز ينبغي أن تعلم في سياقات الجملة عندما كان للاستيعاب أهمية ثانوية في وكان العالمان اللغويان يعتقدان بأن التركيز ينبغي أن يكون على فك الرموز.

وفرايز كان عالما لغويا يؤيد هذا المدخل.

هذه البرامج تتضمن قصصاً كتبت حيث هناك مقدمة وتكرار متعدد للتدريب على علاقات معينة للصوت / الرمز. يواجه القراء جملاً مثل The fat cat sat on the mat مثل هذه النماذج السهلة تقدم للأطفال قبل الجمل الصعبة مثل، Car, Park market مداخل الصوتيات التحليلية Phonics Analytic. حيث أنه في طريقه الصوتيات التحليلية يقطع الطلبة الكلمات الى وحدات صوتية حرفية Grapherne – Phoneme بينما الطريقة التركيبية يبني الطلبة كلمات حرفاً حرفاً. في الطريقة التركيبية يعض المعلمون على الطلبة أن «"C" نسبة في صوتها « " K وعند مزج الأصوات بامكان الطفل أن يقرأ C-a-t على نحو cat.

مداخل لغة الخبرة وعملية الكتابة

Language Edperience and Writing Process Approaches

غالباً ما يستخدم المعلمون لغة الخبر مرتبطة بمداخل أخرى لتدريس القراءة . وهذا ينطبق على لغة الخبرة التي تعد المدخل الرئيسي في تدريس القراءة للأطفال من مرحلة رياض الأطفال الصف الثاني حتى صفوف المرحلة المتوسطة.

هناك اضافات الى LEA أكثر من مجرد تسجيل الأفكار لأطفال الصف الأول عن خبراتهم في المدرسة وحديثة الحيوان. انها تتضمن أنشطة مستمرة ومخططة تتضمن حصص فردية وجماعية، بناء بنوك من الكلمات الشائعة في الاستعمال أنشطة الكتابة الابداعية قراءة الشعر والنثر من المعلم والطلبة دروس مباشرة في القراءة والتفكير، ملاحظة الميول واستخدام مواد متعددة وتسجيل تقدم الطلبة.

يعد ستوفر R. Stauffer و V. Allen من مؤيدي LEA فقد لخص الن Allen النظرية التي تقف وراء LEA من وجهة نظر القارئ : ما أفكر فيه يمكنني الحديث عنه ما

أتمكن من قوله يمكنني كتابته أو أن يكتبه غيري ما يمكنني كتابته يمكنني قراءته كما يمكنني قراءة ما يكتبه الآخرون لي للقراءة.

هناك اعتقادات مشتركة لدى المعلمين الذي يستخدمون هذا المدخل فمثلاً قد يتفقون على أن تعبيرات الأطفال الشفوية والمكتوبة تقوم على حساسيتهم تجاه غرفة الصف وهكذا فانهم يدعمون الأطفال الذين يتعاملون مع اللغة التي تخصهم.

وهكذا فان LEA مؤسسة على فكرة أن اللغة يجب أن تستخدم للتواصل بقصد نقل الأفكار والمعاني، انها تمثل مدخلاً تفاعلياً في مجال تعليم القراءة. وهي كذلك تمثل الجانب الأيمن في مجال المستمر الذي ينتهي بالطريقة الكلية ويبدأ بالمهارات.

استراتيجيات التعليم التي تعد جزءاً من هذه الطريقة، كيف تستخدم القصص التي تملى وبنوك المفردات واجراء القراءة التفكير المباشر واستراتيجيات الفهم وطرق التوسع في كتابة الأطفال وقراءاتهم تعد كلها أمثلة للتدريس ذي العلاقة.

المداخل المؤسسة على الأدب:

برامج القراءة التي تقوم على الأدب يستخدمها المعلمون الذين يرغبون في تزويد الطلبة الذين بينهم فروق فردية في قدرات القراءة وفي نفس التركيز على المعنى، ومراعاة الميول والامتاع، فيتش واسينايورو صمما برنامجاً لتعليم القراءة بالطريقة الفردية، وفي هذا البرنامج يشجع المعلم الطلبة ليختاروا شخصياً الكتب التي يرغبون في قراءتها . ويعقد المعلم مع طلبته اجتماعات " مؤتمرات " مرة أو مرتين في الأسبوع مع كل طالب وخلال هذه الاجتماعات قد يطلب الى الطلبة أن يقرأوا قراءة جهرية أجزاء من الكتاب الذي قرأوه والتي شعروا بالمتعة في قراءتهم له. يأخذ المعلمون ملاحظات حول نوع الأخطاء التي يرتكبونها في قراءتهم. ويبحث الطلبة مع المعلمين الكلمات الصعبة التي صادفتهم.

التركيز العام في البرنامج التفريدي كما وصفه الباحثان المذكوران على المعنى ومحاولات الطلبة تطبيق وتوسيع الأفكار الوردة في الكتب التي قرأوها.

بعض مؤيدي برنامج تفريد القراءة مقتنعون بأن مهارات القراءة لا تعلم، فهم يقولون ان هذه المهارات سيتم تعلمها حالما يقرأ الطفل. التعطش الرئيس للبرنامج التفريدي ان الأهمية تكمن في القراءة للوصول الى المعنى وتحصيل المتعة. الأطفال في الصفوف التي طبقت فيها برامج القراءة الافرادية قرأوا أكثر وفي أ نواع قرائية مختلفة من الأطفال في الصفوف الأخرى. كما قرأوا أكثر فيما يمتعهم ويرضي ميولهم.

في العقدين السبعينات والثمانين عاد الاهتمام بالأدب في تعليم القراءة . تطور الأساس الأدبي يمثل محور المدخل الافرادي الشخصي. الطلبة محاطون بالكتب والوقت متاح لهم ليقرأوا في الكتب أو يتحدثوا حولها. المعلم يقرأ الكتب ويساعد الطلبة على قراءة بعضها.

أجزاء من المواد الأدبية تستخدم للكتابة . يستطيع الأطفال الكتابة بتغيير نهايات بعض القصص ويجدوا في حياتهم ما يتناقص مع ما قرأوه في الأقاصيص، التناقضات بين شخصيات القصص يمكن أن تستخدم لتساعد الطلبة في فهم مواقف الحياة، والطلبة يشجعون على الكتابة حول ما قرأوه من مواد أدبية.

ان المهمة الأولى للمدرسة الابتدائية هي تعليم الأطفال القراءة. وبرنامج القراءة في كل مدرسة ينبغي أن يمكن كل طالب فيها من القراءة بطلاقة وفهم المواد الملائمة في كل صف وذلك في نهاية المرحلة الابتدائية وتمكينه من قراءة عدد كبير من الكتب والمجلات والمواد التي تحمل معلومات وكذلك الوصول الى درجة عليا من القدرة على الاستيعاب وأخيراً ليتمتع ويتعلم من خلال القراءة . هذه الأهداف يمكن تحقيقها فقط اذا ما قرأ غالبية الطلبة المواد الأولية في منتصف الصف الأول الابتدائي. ان غالبية الطلبة الذي يخفقون في تعلم القراءة في هذا الوقت سيزداد ضعفهم أكثر فأكثر في المدرسة وقد يحرمون من الافادة من القوة التربوية التي تمكنهم من تحسين حياتهم واغنائهما.

هناك أعداد كبيرة من الطلبة لا يتمكنون من أن يصبحوا قراء وقادرين على تطوير المهارات والخبرات المتعلقة في فترة مبكرة بالقراءة لمواد مناسبة لأعمارهم.

ان الوصول الى تربية متقدمة، والوظائف التي تتطلب مهارات عالية، والفرصة في المشاركة الاجتماعية المتقدمة يعتمد في جزء كبير منه على النجاح في المدرسة . والذي يرتبط ارتباطاً عالياً بالقدرة على القراءة، وبمعرفة ما أمكن الوصول اليه من تقنيات تعليم الصغار القراءة لا يوجد سبب لحصول هذه الحالة الخطيرة في المستقبل.

على التربويين أن يفحصوا الممارسات القرائية الحالية فحصاً ناقداً وأن يحددوا البرامج الأكثر نجاحاً، مثل المعلمين والآباء والقادة المسؤولين عن تربية أطفالنا وأن يتحمل هؤلاء جميعاً مسؤولياتهم.

الجدل الكبير:

يحترم الجدل والفوضى في حقل تعلم القراءة والكتابة في هذه الأيام ويتركز حول أفضل الطرائق لتعليم الأطفال القراءة . وتحديداً فان السؤال المطروح هو: هل ينبغي تعليم المهارات مباشرة في برامج تطورية تتضمن مهارات منظمة واضحة كجزء من تعليم القراءة للمبتدئين أو هل يكتب الطلبة هذه المهارات بصورة غير مباشرة من خلال القراءة لهم والانشغال (الانغماس) في المواد المكتوبة، ومهارات التعلم في سياق القراءة من أجل الحصول على المعنى هذا البرنامج الذي يسمى يستخدم اللغة الكلية؟

ان الخبراء القادة في حقل تعلم القراءة والكتابة (ادامز، بل وجول، كلاي، بيسن، برسلي، ستانفج، ستاهل، وليامز،) يقولون علينا أن ننحاز الى واحد من هذين المعسكرين في جدلهما المستحيل في الفلسفة التي تتمحور حول المهارات أو الفلسفة التي تتمحور حول اللغة الكلية في القراءة لأننا لسنا بصدد سؤال يتضمن الاجابة بهذا أو ذاك، هؤلاء وعدد متزايد من الخبراء الآخرين والممارسين ذوي المكانة المتميزة في القراءة يؤيدون المدخل المتوازن Balanced Approach والذين يجمع بين الأنشطة الغنية باللغة والأدب في اللغة الكلية بغرض تحسين المعنى والفهم وحب اللغة وبين التعليم الصريح للمهارات التي تحتاج اليها لتطوير الطلاقة في التعامل مع المكتوب بما في ذلك الادراك الاوتوماتيكي لاعداد الكلمات المتزايدة وكذلك القدرة على رموز الكلمات الجديدة لجميع الأطفال.

في الحقيقة، فان خبراء القراءة الذين قاموا بمراجعة دقيقة للبحث المتعلق بمداخل تعليم القراءة يتفق مع الرأي القائل بأن تقنيات اللغة الكلية هي مكونات أساسية لأي برنامج قرائي ناجح. وقد استنتجت جول في دراستها (القراءة : الجدل العظيم) بأن برامج القراءة للمبتدئين التي تؤكد على فك الرموز أو الطريقة الصوتية وتلك التي تركز على النظام الذي يرتبط الكتابة بالكلام واعطاء الفرصة لممارسة لتعلم ذلك النظام في سياق القراءة كان ذلك فعالاً أكثر من تلك المداخل التي استخدمت برامج تتمحور حول المعنى. ولكن وفي الوقت نفسه فان الباحثة (جول) قد بدأت استخدام الأنشطة الغنية باللغة والتي يدعمها أيضاً حركة اللغة الكلية.

اسهامات حركة اللغة الكلية:

ان الأعمال الروتينية لغرف الصفوف التي يقوم بها المعلمون ينبغي ان تتضمن قراءة الأدب للطلبة ومناقشتها معهم وذلك بتوجيه أسئلة تعمل على تحريك عقولهم الى ما وراء المعنى الحرفي للمادة القرائية، عليهم (المعلمين) أن يملأوا غرفة الصف بمواد متنوعة من

التوعية العالية وخلق جود أدبي حولهم ينبغي أن يمتلك الطلبة فرصاً متعددة للقراءة مع المعلم والعمل في أنشطة قرائية وكتابية، والكتابة اليومية واملاء قصص تدور حولهم ميولهم وعلى المعلمين ان يعطوا الطلبة فرصة اختيار ما يرغبون في قراءته ومساعدتهم على ربط ما يعلمونه بما سيقرؤونه ويساعدونهم على الاحتفاظ بالمواد التي يقرؤونها وكذلك يعطونهم فرصاً للاستجابة الشخصية لما قرأوه.

هذه التقنيات التي تتمركز حول الطفل والاعتقاد بأن الطفل قادر على بناء المعنى وأنه بامكانه معالجة اللغة والمعلومات التي يتعرض لها هذه جميعها تعمل على تعجيل وتطوير تعلم الأطفال جميعاً . هناك دراسة حديثة حول صفوف طلبتها من الفقراء جداً لاحظت أن التدريس كان يسعى للحصول على قدرات الطلبة في الفهم والتعليل والموازنة لوحظت نتائج أعلى من الطرائق التقليدية.

ثاب سلدن، تيرنبول (1995) يعرفون البحث عن المعنى:

ان التدريس الذي يساعد الطلبة على ادراك العلاقة بين الأجزاء (المهارات المنفصلة) والكليات (مثلاً تطبيق المهارات في الاتصال، الفهم والتقليل) والتدريس الذي يزود الطلبة بأدوات بناء المعنى في المهام الأكاديمية وفي حياتهم ن والتدريس الذي يعمل على بناء روابط بين المدرسة وحياة الأطفال . وفي أحوال مختلفة يكون التعليم من أجل الوصول الى المعنى مشتقاً من مفهوم أوسع هو التعلم من أجل الفهم الذي له جذوره في البحث العقلي في افتراضات البنائين حول التعليم والتعلم.

تقوم البرامج الكلية على أربعة معتقدات:

1- ان لغة الطفل مهمة في عملية التعلم وبخاصة تعلم القراءة.
2- ينظر الى الطفل كمشارك فعال في تعلمه.
3- القراءة والكتابة مترابطتان تبادلياً تعزز كل منهما الأخرى.
4- ينبغي أن يكون التدريس ومواده ذا معنى بالنسبة للمتعلم.

نظمت البحوث التي تدعم الفروض السابقة حول المجالات الآتية :-

1- بداية التعلم :

هل تتطور معرفة الأطفال بالقراءة والكتابة عبر مستمر تبدأ جذوره في البيت وقبل بدء المدرسة؟

الدراسات المتعلقة بتطور لغة الأطفال وعلاقتها بالمدرسة لها تأثير على تفكير التربويين المختصين بالقراءة، هذه الدراسات والبحوث المتعلقة ببداية القراءة، وهؤلاء الذين تعلموا القراءة قبل دخول المدرسة دفعت الى البحث عن كيفية تطور القراءة لدى الأطفال.

الدراسات حول نشأة التعلم تشير نتائجها الى أن الأطفال قبل المدرسة قبل التعلم الرسمي للقراءة والكتابة يعرفون الكثير عن القراءة والكتابة. يعرف الأطفال الصغار أن اللغة المكتوبة لها غرض اتصالي لأنهم يطورون أفكاره حول عمليات القراءة والكتابة. كثير من هذه المعرفة مشتق من خبرات البيت والمجتمع حيث الكتب ترى من الأطفال وأن بامكانهم تشكيل واختبار واعادة تشكيل فرضياتهم حول عمليات تعلم القراءة والكتابة .

محيط الأسرة وبنية تعلم القراءة والكتابة:

الدراسات المبكرة ربطت تأثير الاباء واستخدام الكتب في البيت بالنجاح في تعلم القراءة (دراسات ديركن 1966) من بين هذه العوامل المهمة ودور القراءة في حياة الطفل علاقة ايجابية لوحظت بين القراءة الجهرية للطفل وبين تطور مهارات اللغة لديه وكذلك كفايته في القراءة. أن الاستماع الى القصص مرتبطة ارتباطاً عالياً بالتحصيل المتأخر.

بنية القراءة:

ركز البحث في بداية السلوك القرائي تناول مجالين من مجالات معرفة الأطفال . الأول يتعلق بمفهوم الطفل عن الطباعة. ما وظيفته؟ ماذا يعني الكتاب؟ الثاني الوعي بما وراء اللغة.

ماذا يعرف الأطفال عن الطرق التي تعمل فيها اللغة واللازمة للقراءة الناجحة؟

يبدأ وعي الأطفال بالكتابة بالاهتمام الأساسي بما هو مكتوب في البيئة وينتقل الى ادراك ان الكتابة تنقل رسالة.

يدرك الأطفال منذ وقت مبكر الفرق بين الصور والكتابة.

يدرك الأطفال ان اللغة في الأساس تتألف من اصوات.

يبدأ الأطفال في ادراك أصغر الوحدات بطريقة تطورية، فتحسن قدرتهم على ادراك الوحدات التي يتألف منها اللغة المكتوبة مع مرور الوقت.

قادت هذه النتائج الى الاعتقاد بأن الوعي بما وراء اللغة مهم لتحقيق الاستقلالية في القراءة ويعد متطلباً للنجاح في تعلم القراءة في برامج القراءة التي يتضمن تأكيداً قوياً على فك الرموز ووجد أن التجزئة الصوتية والقدرة عليها تتحد مرتبطة بتعليم القراءة.

بداية الكتابة :-

القراءة والكتابة فنان لغويان يرتبطان ببعضهما كان الرأي السائد بضرورة تأجيل تعليم الكتابة الى حين تتحقق ا لقدرة على القراءة لدى الأطفال أشارت نتائج الدراسات الى ان السلوك الكتابي الى الأطفال بدأ مثل دخولهم المدرسة . وأن على الأطفال أن يتعلموا القراءة خلال عملية الكتابة بداية الكتابة عملية تطورية (عبر مراحل).

يعتقد بأن الأطفال يبنون معرفتهم بالكتابة بينما يجاهدون لفهم كيف تعمل الطباعة وتقاليد الكتابة لاحظت احدى الدراسات خمس مراحل لتطور الكتابة لدى الأطفال.

يمتلك أطفال الرياض قدرة على معرفة وظائف الكتابة مثل: التواصل، التذكر، التعلم، التعبير عن الأفكار والمشاعر الخاصة.

الملاحظة الأولى: عندما يبدأ الأطفال دخول المدرسة لا يدخلونها خالي الذهن بحيث يمكن ملء رؤوسهم بالمعلومات ولكنهم يحضرون الى المدرسة معرفتهم بالكتابة وقدراتهم الناشئة في القراءة والكتابة.

هذه النتيجة تؤيدها نتائج البحوث التي اشارت الى:-

الأطفال الذين تعودوا أن يقرؤوا لهم في البيت يعرفون أكثر من الكتب والقصص ويحرزون درجات أعلى في اللغة ويبدأون كفاية في القراءة .

سهولة اكتساب القراءة مرتبطة بالوعي بما وراء اللغة أي بمعرفة الطفل للغة يبدأون الأطفال يبنون معرفتهم بالكتابة بالمحاولة النشطة لاعادة بناء اللغة بأنفسهم.

علاقة القراءة بالكتابة:

هل هناك علاقة من القراءة والكتابة ؟

كان ينظر الى فنون اللغة على أنها منفصلة، القراءة والكتابة نظر اليهما على أن الواحد منهما عكس الأخرى. الأولى استقبالية غير نشطة بينما الأخرى انتاجية نشطة.

النظرة الحديثة هي أنهما عمليتا بناء يمكن تعلم الكتابة من خلال القراءة الواسعة.

القدرة القرائية والقدرة الكتابية مرتبطتان :-

1- اللغة المحكية ينبغي ربطها بأشكال اللغة في غرفة الصف.

2- ينبغي أن يعمل المعلمون على توفير خبرات لغوية غنية لزيادة القدرات اللغوية والتركيز على الطبعة السياقية للغة.

3- بناء التدريس وحده على اساس معرفة الأطفال بالقراءة والكتابة والعمل على تطويرها تلقائيا.

4- أدب الأطفال الجيد لابد أن يكون جزءاً اساسياً من غرفة الصف وبرامج تعلم القراءة والكتابة .

5- المعلمون ينظرون اليهم على أنهم مستخدمون نشطون لمهارات القراءة والكتابة واستراتيجياتهما .

6- تزويد المعلمين الطلبة بمحيط قرائي وأن يجد ذلك دعماً من أولياء الأمور في البيت.

البحث الذي تناول بداية تعلم القراءة والكتابة يدعم فكرة أن الأطفال يبنون معرفتهم المتعلقة بالتعلم في سياقات طبيعية ولأغراضهم الخاصة . يدخل الطفل الى الصفوف الأولية بمعرفة عن التعلم وبقدرات ناشئة خاصة بكل طفل، واذا ما أعطي الأطفال جميعهم الفرصة ليكونوا أكفاء في القراءة والكتابة فان تقدير تعلمهم قبل المدرسي والطريقة التي يتعلمون بها ينبغي أن يكون متوافراً في غرفة الصف.

- ان البرامج مثل الطريقة التأملية القائمة على هذه المعرفة تأخذ في اعتبارها فردية كل طفل.

- ان البحث المتعلق بعلاقة القراءة بالكتابة يشير الى أن هاتين المهارتين ليستا منفصلتين أو جوانب منفصلة للقدرات اللغوية، فهما متصلان ولكل منهما تاثير على الأخرى، دراسات الحالة تظهر أنه عندما يكتب الأطفال بأنهم يتعلمون القراءة كذلك ، أو بأن من أقدم الباحثين في تطور اللغة يعيق بأن البحث يدعم القدرة بأن على الأطفال أن يطبقوا ما تعلموه في المواقف التي يملكون فيها ما يقولونه ورغبة قوية في قوله ولمن يوجهون كلامهم اليه وهذا ما تقول به الطريقة الكلية .

- ان البرامج غير التقليدية في مجال القراءة أكدت الى ان نمو القراءة والاتجاهات الايجابية نحوها ان نتائج البحث المتعلقة بهذه البرامج تدعم آراء التربويين الذين يعتقدون بأن الأطفال يستخدمون قواعد معقدة لانتاج القصة، ربما يكون قد تعلموا ذلك من القصص التي سمعوها وعلى المعلمين استثمار ذلك وجعله يمتد خلال تدريس القراءة.

الطريقة الكلية تعمل على تطوير اكتساب الأطفال تعلم القراءة والكتابة وبخاصة في مجال مهاراتها الكتابة فهي اذن: -

1- مفيدة للأطفال في مرحلة الرياض.

2- مفيدة للأطفال في المرحلة الابتدائية كذلك.

3- تطور المهارات الكتابية لدى الصغار .

البرامج القرائية في التعليمية تعد وسائل ناجعة لاستخدامها في تعليم القراءة :

- الأطفال في البرامج العلمية لا يمكن كون فعلياً القراءة ولا يجدونها ممتعة.
- أتيحت طريقة لغة الخبرة قراءنا جميعاً وعملت تطوير اللغة المحكية، المفردات الاتجاهات نحو القراءة .
- القراءة الفردية والقراءة التي ت على الأدب ينتج عنها انماء القراءة وادراك أكثر دقة لما تعنيه العملية القرائية.
- القراءة والكتابة مرتبطتان، وفي نفس الأحيان بتعليم الكتابة يؤثر في التكرار والغير صحيح.
- القراء الجيدون كتاب جيدون فك الضعاف كذلك.
- البرامج القرائية توضح من مستوى العلاقة تنتج كتاباً جيدين في المفردات النوعية وميكانيكيات الكتابة.
- تعليم الكتابة التي يؤكد على تنظيم الجملة له تاثير ايجابي على هؤلاء في امتحان القراءة المقننة.

مداخل تدريس القراءة:

قدمت روزيلات عام 1938 النظرية Transactional في ا لقراءة . و تعتقد روزيلات بأن القارئ لا يحضر المعنى في حدث القراءة فحسب من خلال الخبرات السابقة ولكن مشاعره تضاف الى ما يمكن للقارئ استنتاجه من النص، وهي تعتقد أن الناس يقرأون لغرضين المتعة أولاً والحصول على المعلومات ثانياً.

ظلت Basal Readers تكون الجزء الأكبر من برامج القراءة في المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة على الرغم من زيادة إعداد اتباع النظرية التحويلية Transactional في القراءة . حتى وقت قريب، كانت Basal Rd. تعتمد تعليم المهارات والمهارات الفرعية بواسطة تمارين صحائف الأعمال worksheet & work book التي ترافق المختارات ومن أدب الأطفال. مما قاد الناشرين الى تعديل Bas.Rd. نتائج البحث حول تعلم القراءة والكتابة ودعم المدخل التكاملي Whole long. والنموذج التفاعلي للقراءة والكتابة والمحادثة . وعلى أي حال فقد ظلت التمارين جزءاً مكملاً في برامج القراءة.

في المدخل التكاملي أدب الأطفال يكون مادة القراءة، ويطور المعلم دروساً أو يعتمد على ادلة الدراسة Study Guides في كل مادة مستخدمة في التدريس، هذا يتطلب توفير مكتبة صفية تتالف من 400 كتاب تغطي أنواعاً مختلفة من المواد ضمن مفهوم أدب الأطفال . بالاضافة الى توجيه الأطفال الى قراءة مختارات معينة من القصص، كما هو الحال في برامج Based .Rd. تعطي الأطفال فرصاً أكثر في اختيار المواد القرائية، ونتيجة لذلك فان جزءاً ليس بالقليل من المسؤولية في تعلم الطلبة القراءة تحولت من المعلم الى الطلبة.

معظم معلمي الصفوف يعتمد مداخل توفيقية . فهم يختارون ما يعتقدون أنه الأنسب من Bas.Rd من Whol Log في ضوء حاجات الطلبة.

المفهوم Transactional

اثناء قراءة النص يعمل القارئ على بناء المعنى اعتماداً على خبراته السابقة وخلفيته المعرفية طبقاً لوجهة النظر Trans. فان القراء يغيرون تفسيرهم أثناء قراءتهم للنص. ان المعنى الذي يصل اليه القارئ في تغير مستمر.

Efferent & Aesthetic Reading

وصفت روزنبلات عام 1938 القراءة بأنها تتألف من موقفين effer & asth. Stances ذكرت بأننا نقرأ لغرضين المتعة أو aesthetic أو للحصول على المعنى efferent . هذه النظرة المتعلقة بناء المعنى أثناء القراءة تتضمن ربط الحياة بالنص ان عملية بناء المعنى أثناء القراءة للقصة أو القصيدة فردية واجتماعية. وهكذا تبدأ العملية بالقارئ. فان الأطفال والكبار يصلون يقرأون الى عمل القراءة بصورة مختلفة، فاعتماداً على غرضهم من القراءة، قراءة المتعة تمكن القارئ من التركيز على المشاعر والأفكار والصور المستثارة أثناء القراءة، الارتباطات بالشخصيات والأحداث بين ما في النص وما يملكون من خبرات.

في القراءة لتحصيل المعلومات يؤكدون على الفرض العملي من الحصول على المعرفة من النص تتضمن القراء النوعين معاً قراءة المتعة ترتبط بالخصوصية أو الجانب الانفعالي من المعنى بينما القراءة لتحصيل المعلومات ترتبط، والجوانب المعرفية للمعنى وبالجمهور كذلك.

التقويم في برامج القراءة Transactional

Literature circles],hzv hG]f وجرائد القراءة Retg. Journals تمثل أدوات مهمة للتقويم في البرامج .Transac الجرائد تتضمن جرائد مثارة أو شخصية حيث يدعي القارئ بأنه الشخصية المفضلة ويكتبان من وجهة النظر تلك . الجرائد الحوارية حيث يكتب القارئ

الى طالب آخر أو معلم الكتاب الذي قرأه أو الاستجابة للأدب الذي يشارك فيه خلال محادثة بين أفراد مجموعة يسجل المعلم ملحوظات استجابات الطالب حول الأدب أو حول مساهماته في المحادثة. بدلاً من اعطاء درجات حرفية فان وصفاً مكتوباً يتعلق بتقدم الطالب ونموه كقارئ هو ما يكتب.

المدخل التكاملي:

يؤكد المدخل التكاملي ميول الطلبة نحو القراءة والكتابة٬ يعمل المعلم على الارتقاء بمشاركة الطلبة في ميولهم، كتبهم المفضلة، كتاباتهم من جيل الى الجيل القادم، صدر لمرحلة قام بها الطلبة، نشاط أنجزوه في الصيف وهكذا فان المعلم يثق بالطلبة الى درجة أن المشاعر الشخصي والأفكار يمكن المشاركة فيها بدون ابداء اية تحفظات.

يؤكد المدخل التكاملي القراءة والكتابة المستقلين أكثر من القيام بالتمرينات في صحائف الأعمال والمهارات، أدب الأطفال يزود المعلمين بمواد متنوعة أكثر مما يتوافر في Basal Rde. الوحدات ذات الموضوع الواحد The matic units تتضمن اختيارات من الأدب ترتبط بموضوع ما شائعة في البرامج التكاملية.

يؤيد المدخل التكاملي التفاعل الاجتماعي من خلال بحث الطلبة وتخطيطهم وتقويمهم معاً في تعلم جو تعاوني، يصبح الطلبة منغمسين في تعلم اللغة بواسطة دافعية ذاتية يمتلكونها.

المدخل التكاملي غير رسمي ولكنه يتطلب من معلم الصف اليقظة والملاحظة لحاجات الطلبة وبميولهم، ضرورة اكتشاف ما يفعله الطلبة وما لا يعرفونه عند بدئهم تعلم القراءة والكتابة وامدادهم بما يحتاجون اليه من المعرفة التي تنقصهم.

كثير من المعلمين يحسون بعدم الراحة باتباع هذا المدخل لأنه يتناقض في فلسفته مع Basd Rd. من النقد الموجه الى هذا المدخل أنه مريح وغير محدد في حين تعد المداخل الأخرى أكثر تحدياً للطلبة. ولأن المدخل التكاملي يعطي مرونة فانه يعد برنامج القراء والكتابة الذي يختار في صفوف ثنائي اللغة، الطلبة ذوي الصعوبات في التعلم والذين يخفقون في تدريس الصوتيات أو برامج .Basal rdg يتعشون في الصفوف التي يستخدم فيها المدخل التكاملي.

مفهوم الكلمة: ان فهم الأطفال لمفهوم الكلمة هو جزء مهم في أن يعد متعلماً. يمتلك الأطفال الصغار أفكاراً غامضة لمصطلحات اللغة مثل الكلمة، الحروف، الأصوات، الجملة والتي يستخدمها المعلمون في كلامهم عن القراءة والكتابة . وجد الباحثون أن

الأطفال الصغار يمرون بمستويات متعددة من الوعي والفهم المتصلين بهذه المصطلحات في الصفوف الأولية.

أطفال ما قبل المدرسة يساوون بين الكلمات والأشياء التي تمثلها الكلمات وحالما يواجهون خبرات القراءة والكتابة يبدأ الأطفال في التمييز بين الأشياء والكلمات وأخيراً يصلون الى مرحلة تقدير أن للكلمات معاني في أنفسها.

عدة باحثين لاحظوا فهم الأطفال للكلمة كوحدة في اللغة وقد حدد بعضهم اربع مراحل للوعي بالكلمة. في المرحلة الأولى لا يميز الأطفال بين الكلمات والأشياء، في المرحلة التالية يصفون الكلمات باعتبارها علامات للأشياء . في المرحلة الثالثة يفهمون بأن الكلمات تحمل معاني وأن القصص تتألف من هذه الكلمات في المرحلة الرابعة يصف القراء والكتاب المتصفون بالطلاقة الكلمات على أنها عناصر autonomous تحمل معاني بنفسها مع وجود علاقات دلالية وتركيبية فيما بينها.

الكتابة في المحيط Environmental Print

في القراءة يتقدم الأطفال من ادراك الكتابة المحيطة الى قراءة الكلمات في الكتاب . يبدأ الصغار القراءة على نحو العلامات التجارية الدالة على المطاعم، والحوانيت .. الخ، فهم يدركون القوس الذهبي ويقولون Madonald. ولكنهم لا يتمكنون من قراءة كلمة Medonald عندما تكتب على ورقة بدون أن تقترن بالعلامة التي ترتبط بها. أي أن الأطفال الصغار يعتمدون على السياق في قراءة الكلمات المألوفة لهم.

وعندما يبدأون بالكتابة فانهم يخربشون أو يستخدمون حروفاً منفصلة لتمثل افكاراً معقدة وعندما يتعلمون أسماء الحروف والعلاقة التي تربط الحروف والرموز بالأصوات فانهم يستخدمون الكلمتين أو الثلاثة لتمثل الكلمة في البداية يكتبون أجزاء ولكنهم يتعلمون ببطء كيف يربطون أجزاء الحروف لتؤلف كلمات، قد يرسمون خطوطاً بين الكلمات أو يرسمون دوائر حول الكلمات.

المفاهيم حول الأبجدية:

يطور الأطفال مفاهيم تتعلق بالأبجدية وكيفية استخدام الحروف لتمثل الأصوات يستخدم الأطفال المعرفة الصوتية لتمثل الكلمات غير المألوفة عند القراءة أو لابتكار نظام للتهجئة عندما يكتبون .

غالباً ما يفترض أن تعليم الأصوات هو العنصر الأكثر أهمية في برنامج تعليم القراءة للأطفال . ولكن الأصوات تمثل واحداً من أنظمة أربعة للغة . القراء المبتدئون والكتاب المبتدئون يستخدمون جميع أنظمة اللغة الأربعة وكذلك المعرفة المتصلة بمفاهيم اللغة المكتوبة عندما يقرؤون أو يكتبون.

مبدأ الأبجدية Al-habetic Principle

المطابقة التامة بين وحدات الأصوات والرموز المكتوبة مثل كون الحرف الواحد يمثل باستمرار صوتاً واحداً يسمى المبدأ اللاغبائي . في اللغات الاغبائية هو مطابقة تامة . ولكن الانجليزية لا تنتمي الى هذه المجموعة فالرموز ال 26 تمثل تقريباً 44 وحدة صوتية وهناك ثلاثة أحرف c,q,x لا تمثل كل منها صوتاً واحداً و c يمكن أن تمثل /k/ مثل cat أو /s/ في كلمة city وقد ترتبط ب h لتمثل /ch/.

الممارسات التدريسية للقراء المبتدئين :

يصف هذا الجزء القراءة للمواد المتوافرة في البيئة ويصف كذلك الممارسات التدريسية التي تصلح للاستعمال مع القراء المبتدئين.

Emergent Rdg.

حالما يولد الطفل يكون محاطاً بمواد مثيرة : الألعاب، اشياء المنزل، التلفاز وسواها . المواد المكتوبة ما يحيط بالأطفال منذ ايامهم الأولى كما تتوافر في المنزل الكتب والمجلات اضافة الى الاعلانات الملونة والبروشرات.

النشأة في جو كهذا يبدأ التطور مبكراً لدى الطفل . ان اكتساب القراءة والكتابة مبكرا يؤيده باحثون كثر، ديركن ذكرت بأن القراء مبكراً يتصفون بـ :

1- تحدث الآباء الى صغارهم.

2- سأل الأطفال أسئلة كثيرة.

3- استجاب الكبار لأسئلة الصغار.

4- كان الأطفال ملعي الكلمات التي يصادفونها.

القراءة للأطفال لها تأثير قوي على اتجاهاتهم نحو القراءة . كذلك فان للكتابة تأثيراً على القراءة المبكرة لدى الأطفال فالكتابة خبرة مركبة حيث تركب الكلمات من الأحرف

وهذه تؤلف الجمل عن طريق الكتابة وتعلم الأطفال التنظيم ويكتشفون خصائص اللغة المكتوبة.

توضح كلاي (1982) Clay أن الأطفال حين يشاركون في القصص فان اطاراً عاماً وغرضاً للكتابة يمكن أن يظهر . بينت نتائج البحوث أن الأطفال حين يكتبون مبكراً قبل دخول المدرسة يكونون قراء مجيدين.

زيادة عدد العاملات غير من دور رياض الأطفال باعتبارها تحولاً عن التنشئة الاجتماعية بين البيت والمدرسة، دخول الحضانات ورياض الأطفال نتج عنه أن الأطفال أصبحوا أكثر اجتماعية بالاضافة الى أن برامج بعض الرياض تضمنت تعليم القراءة والكتابة . بعض الدراسات تحدثت عن دور الرياض في الاعداد للقراءة بينما أشارت دراسات أخرى أن ذلك يساعد على ظهور emegent reading .

الأطفال الذين دخلوا المدرسة ولديهم ألفة بالكتب وكيف يمكن الامساك بها يمتلكون السلوكات الآتية:

1- يعرفون الحروف.
2- يحددون الكلمات.
3- يسترجعون القصة التي استمتعوا اليها.
4- معرفة من أين يبدأ من القراءة .
5- الوعي باتجاه الكتابة.

تقويم القراءة الناشئة Evaluating of Emerent Rdg.

يدخل الأطفال المدرسة وقد مروا بخبرات مختلفة كل حسب قدراته لذا فان من المهم لهم أن يقرروا درجة القراءة الناشئة حتى يكون بالامكان تحديد التدريس الذي ينسجم وهذا الوضع .

1- هل باستطاعة الطفل الاستماع جيداً لقصة تستغرق 5 دقائق؟
2- هل بامكان العمل مستقلاً لفترة قصيرة؟
3- هل يتمتع الطفل بالكتاب؟
4- هل يسأل الطفل عن معنى الكلمة الجديدة؟
5- هل بامكان أن يقص حكاية مع المحافظة على نتائج احداثها؟

6- هل يدرك أن الأحرف تؤلف كلمة؟

7- هل يحاول الكتابة؟

8- هل يرسم الطفل لتوضيح فكرة ما؟

9- هل يتذكر الجزء الرئيس من القصة ؟

10- هل بامكانه أن يدخل في مناقشة بحرية؟

11 هل باستطاعته تجديد الأحرف الهجائية؟

12- هل يعرف اتجاه الكتابة؟

هذه النقاط تعكس الأساسيات اللازمة لتعلم القراءة، الاجابة بنعم عن (9) من هذه الأسئلة تشير الى أن الطفل هو قارئ ناشئ وينعى أن يعطى الفرص للانغماس في أنشطة القراءة، فمثلاً يحتاج المعلم الى الاشتراك في الكتب حتى يقوم الطفل بالقراءة بعد المعلم.

تدريس الأطفال عندما يبدؤون القراءة:

حالما يصل الأطفال الى مرحلة النشأة في القراءة يبدأون مرحلة تعليمهم القراءة، انهم متحمسون للقراءة.

خبرات الكتاب المشترك Shared Book Experiences

أطفال الرياض والصف الأول في مرحلة القراءة الناشئة e,.rdg ومرحلة القراءة للمبتدئين يستفيدون من خبرة الكتب المشتركة القراءة المشتركة تمثل احدى الطرق لانغماس الطلبة في لغة مستوى التعلم دون الاهتمام بمستوى الصف أو الأداء القرائي . للأطفال الصغار الذين لديهم تعرض بحدود لغة كتب القصص، فان القراءة المشتركة والمناقشة حول القصص يزود باطار عام للأدب واللغة . المعلم الذي يكرس نصف ساعة كل يوم للمشاركة في القصص القصيرة التي باستطاعة الأطفال أن يفهموها أو يتمتعوا بها هذا يعد اضافة الى مقدار الوقت المحدد لتعليم القراءة سواء مع Basal rd أو برامج الطريقة التكاملية .

يعتقد هولدواي أن خبرة القراءة المشتركة لابد أن أن تواجه ثلاثة معايير:

1- ينبغي أن تكون القصص المقروءة من تلك التي يرغب الأطفال في سماعها.

2- يحتاج الأطفال الى رؤية المادة المكتوبة بأنفسهم .

3- لابد أن يطور المعلم الثقة الحقيقية في قراءة الكتب جهرياً.

مدخل لغة الخبرة: L.E.A

درس لغة الخبرة يتألف من الخطوات الخمس الآتية:-

1- ناقش خبرة مشتركة مع الطلبة.

2- شارك الأطفال في الخبرة .

3- ناقش ما يحدث أثناء النشاط.

4- دع الأطفال يكتبون حول الخبرة .

5- دع الطلبة يشاركون بعضهم بعضاً فيما كتبوا في الصف.

قراءة القصة المشتركة:

Literal questions : تقوم على الحقائق التي يستطيع الطلبة استرجاعها : الأفكار الرئيسة، تفاصيل القصة، تتابع الحوادث.

Inferential questions تتطلب أن يكون الطلبة اليفين بالنص التفكير بما وراء الكلمة المكتوبة عمل استنتاجات، الموازنة، الخلوص الى نتائج، صياغة تعميمات، ادراك علاقات، التنبؤ بنتائج Critical question، عمل تقويمات، النظر بموضوعية الى المادة والوصول الى اصدار حكم قيمي Creative question النظر الى الفكرة، الشخص بطريقة جديدة خاصة، تقدير المادة تتطلب اظهار المشاعر والأفكار والمعتقدات المتعلقة بالمقروء.

دور المعلم:

ماذا عن دور المعلم معلماً ؟ يمكن القول بأن كل ما يقوم به المعلم في درس اللغة يعد تعليماً، واذا ما عرفنا التعليم بأنه يعني تزويد الطلبة بالمعلومات فان المعلم يقوم بنوعين من التعليم .

النوع الأول تعليم مباشر. حيث يزود المعلمين الطلبة فرصاً للمارسة التي تجد من يرشد ويوجه، ومن ثم يدعون الطلبة الى تطبيق ما تعلموه عن طريق القراءة الحقيقية وأنشطة الكتابة .

قد يستخدم المعلمون أحياناً الطريقة المباشرة في دروس مصغرة حيث يعلمون الطلبة حول اجراءات القراءة والكتابة، المهارات والاستراتيجيات . ويرتبط التعليم المباشر بأنشطة تعليم المهارات والتمرينات . هذا النوع من التعليم ضروري لتزويد الطلبة بالمعلومات

والفرص لتطبيق ما تعلموه م وجود التوجيه والارشاد من المعلم. وهذه بعض الأمثلة على دروس تستخدم فيها الطريقة المباشرة :

1- التعريف بالمؤلف وأدبه وخصائصه.

2- ابراز المفردات المهمة وتوضيح معناها.

3- اختيار كلمة من الدرس ومراجعة قواعد التهجئة المتصلة بها.

4- التعرف على قواعد التهجئة، الترقيم وسواها من أخطاء الكتابة.

النوع الثاني من التعليم هو التعليم غير المباشر ويستخدم المعلمون هذا النوع عندما يقدم المعلمون اجابات لأسئلة الطلبة أو عندما أظهر الطلبة حاجتهم الى معرفة شيء ما. يأخذ هذا النوع مكانة خلال القيام بالأنشطة الصفية، أو خلال المؤتمرات التي يعقدها المعلمون مع الطلبة أو خلال عمل الطلبة في مجموعات من أمثلة هذا النوع:

1- توضيح كيفية استخدام الفهارس في المكتبة.

2- تعليم طالب كيف يستخدم التوثيق.

3- توضيح قاعدة تهجئة ما.

وبينما يكون التعليم المباشر مخططاً له، فان المعلمين يوقفون اللحظة المخصصة للتدريس لممارسة التعليم غير المباشر. بعض المربين ينصح بتخصص 20٪ - 30٪ للتعليم غير المباشر والباقي للتعليم المباشر.

زيادة اهتمام الأطفال بتعلم القراءة والكتابة :

تعرض الأطفال للغة المكتوبة يبدأ قبل دخولهم المدرسة، يقرأ الآباء للأطفال، ويلاحظ الأطفال الكبار وهم يقرؤون. انهم يتعلمون قراءة العلامات والكتابة في محيطهم. يختبر الأطفال الكتابة الى آبائهم ويكتب هؤلاء اليهم. انهم يلاحظون الكبار وهم يكتبون، عندما يجيء الصغار الى رياض الأطفال فان معرفتهم باللغة المكتوبة تزداد بسرعة عندما يشتركون في خبرات حقيقية ووظيفية وذات معنى تتعلق بالقراءة والكتابة.

كذلك تنمو قدرات الأطفال على تفاعلهم مع اللغة فقدرتهم على الكلام على مفاهيم اللغة تسمى metalinguistics ما وراء اللغة، وقدرتهم على التفكير في مفاهيم اللغة تتطور بواسطة خبراتهم المتصلة بالقراء والكتابة.

المفاهيم المتعلقة باللغة المكتوبة:

بواسطة خبراتهم في بيوتهم ومجتمعاتهم يتعلم الأطفال الصغار أن المادة المكتوبة تحمل معنى وأن القراءة والكتابة تستعملان لأغراض مختلفة، فهم يقرأون قائمة الطعام Menus في المطاعم أنواع الأطعمة الموجودة فيها، يكتبون الحروف ويستقبلونها للاتصال بأصدقائهم واقاربهم ويقرؤون القصص للاستمتاع. يتعلمون من خلال ملاحظاتهم الآباء والمعلمين وهم يستخدمون اللغة المكتوبة لجميع الأغراض.

ان فهم الأطفال للغرض من القراءة والكتابة يعكس كيف تستعمل اللغة في مجتمعاتهم. بينما تعد القراءة والكتابة جزءاً من الحياة اليومية لكل اسرة تقريباً فان الأسر تستخدم اللغة المكتوبة لأغراض مختلفة في المجتمعات المختلفة. من المهم أن ندرك أن الأطفال يمتلكون سلسلة من الخبرات المتصلة بتعلم القراءة والكتابة في السر المتوسطة والعاملة حتى عندما تكون هذه الخبرات مختلفة بعضها عن بعض ففي بعض المجتمعات تستخدم اللغة المكتوبة بشكل أساسي أداة لأغراض عملية مثل دفع الفواتير، وفي بعض المجتمعات تستخدم القراءة والكتابة لقضاء أوقات الفراغ في مجتمعات أخرى اللغة المكتوبة تخدم وظائف واسعة مثل الحوارات المتصلة بالقضايا السياسية والاجتماعي.

يوضح المعلمون أغراض اللغة المكتوبة، ويوفرون فرصاً للطلبة للتعامل مع القراءة والكتابة عن طريق:

- وضع ملصقات داخل غرف الصفوف
- كتابة قوائم لقواعد ضبط غرفة الصف.
- استخدام مواد التعلم في تمثيل الأدوار.
- كتابة ملاحظات للطلبة في الصف.
- تبادل الرسائل بين الطلبة في الصف.
- الرسوم والكتابة في الجرائد.
- كتابة رسائل الصباح.
- تسجيل اسئلة ومعلومات على لوحات Charts
- كتابة ملاحظات للآباء.
- قراءة الخرائط و Charts.

مراجع الوحدة الثالثة

- القرآن الكريم.
- أبو مغلي، سميح (1986). الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية. (ط2). الأردن: مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- حسنين، احمد طاهر. (1900). كتاب اللغة العربية في حقول التخصص.
- بنتالي، فردب، مليت & بنتالي، جيرالدايس. (1966). فن المسرحية. ترجمة صدقي حطاب.
- جردوس برس. (1991). خطوة على طريق المسرح. الطبعة الأولى. لبنان: طرابلس.
- العشري، طلال. (1991). المسرح فن وتاريخ. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- فتحي، إبراهيم. (1900). معجم المصطلحات الأدبية.
- القط، عبد القادر. (1978). من فنون الأدب/ المسرحية. القاهرة: دار النهضة المصرية.
- سمك، محمد صالح. (1986). كتاب فن التدريس للتربية اللغوية.
- سمك، محمد صالح. (1975). فن التدريس للغة العربية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- صيام، زكريا، وآخرون. (1992). مهارات أساسية في اللغة والأدب. (ط1). الجزء الثاني. الأردن: جمعية عمال المطابع التعاونية.
- مجاور، محمد (1998). من كتاب تدريس اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر.
- محمد صلاح الدين مجاور. (1998). كتاب تدريس اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مدكور، علي احمد. (1991). كتاب فنون اللغة العربية. الطبعة الثانية.
- مدكور، علي أحمد. (1984). تدريس فنون اللغة العربية. (ط1). الكويت: مكتبة الكويت.
- مندور، محمد. (1959). المسرح. القاهرة: دار المعارف المصرية.

- موسى، فاطمة. (1900). قاموس المسرح ج1،الأردن، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- الهاشمي، عابد توفيق. (1983). الموجه العملي لمدرس اللغو العربية. (ط3). بيروت: مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع..
- ياغي، عبد الرحمن. (1999). في جهود المسرحية العربية. (ط1). بيروت: دار الفارابي.
- خاطر، محمود رشدي.(1989). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية. الطبعة الرابعة.
- البيلي،محمد عبد الله وعبد الله، عبد القادر،الصمادي، احمد عبد المجيد.(1997). علم النفس التربوي. الكويت.
- قورة، حسن سليمان.(1986). تعلم اللغة العربية والدين الإسلامي. القاهرة: دار المعارف.
- عمرو، محمد جمال و عبد الغافر،كمال حسين و صبح، خالد مد الله.(1990). المدخل إلى أدب الأطفال. عمان: دار البشير.
- المقالح، عبد العزيز.(1986). الوجه الضائع (دراسات عن الأدب والطفل العربي). بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.
- حنورة، احمد حسن.(1989). أدب الأطفال. الكويت : مكتبة الفلاح.
- جابر، وليد. (1999). أساليب تدريس اللغة العربية. الطبعة الثالثة. عمان.
- البجة. عبد الفتاح حسن. (1999). أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة. عمان: دار الفكر للطباعة و النشر.
- المصري، محمد عبد الغني. (1990). أساليب تدريس اللغة العربية لتخصص التأهيل التربوي. عمان: مكتبة الرسالة الحديثة.
- مدكور، أحمد.(1984). تدريس فنون اللغة العربية. الكويت: مكتبة الفلاح.
- إبراهيم، عبد العليم ،(1973)، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف، القاهرة.
- البرازي ، مجد، (1989)، التعبير الوظيفي، مكتبة الرسالة الحديثة، عمان .
- أبو حمدة، محمد علي، (1987)، فن الكتابة والتعبير، مكتبة الأقصى ، عمان .
- أبو زايدة، عبد الفتاح أحمد، (1992)، الكتابة والإبداع ، الأندلسية للطباعة والنشر ، طرابلس-الجماهيرية العظمى.

- أبو شريفة ، عبد القادر ، (1989)، دراسات في اللغة العربية، دار الفكـــر، عمان .
- أحمد، محمد ،(1982)، طرق تعليم اللغة العربية للمبتدئين، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة
- الجمبلاطي ، علي ، (1971)، الأصول الحديثة لتدريس اللغــة العربيــة والتربيــة الدينيــة، مطبعة نهضة مصـــــر ، القاهرة
- الدهان، سامي ،(1991)، المرجع في تدريس اللغة العربية ، دمشق.
- عاشور، راتب والحوامدة محمد (2003) ، أســاليب تدريــس اللغــة العربيــة بــين النظريــة والتطبيق، دار المسيرة عمان .
- الروسان ،سليم ، (1998) ، أساسيات في تعليم مبادئ الإملاء والترقيم ، عمان.
- زريق ، معروف (309)، كيف نعلم الخط العربي ، دار الفكر ، دمشق.
- السعدي، عماد ،(1991) ، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الأمل ، عمان
- سمك ، محمد ، (1961) ، فن التدريـس للغــة القوميــة والتربيــة الدينيــة، مكتبــة نهضــة مصـــــر، القاهرة .
- الشافعي، أمل ،(1999) ، الإملاء ، أهميته ، مهاراته ، قواعده ، عمان .
- شحا ته، حسن، (1990) ، تعليم الإملاء في الوطــن العربــي؛أسســه وتقويمــه وتطويــره ، الدار المصرية-اللبنانية ، القاهرة.
- شعراني، أمان ،(1981)، تعليم اللغة العربية، دار العلم للملايين، لبنان.
- عبد العال ، عبد المنعم ، (1970)، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريـــــب، القاهرة.
- الكك، فيكتور.وعلى، أسعد، (1977)، صناعة الكتابة ، بيروت.
- مصطفـى، عبـد الله علـي، (1994)، مـهارات اللغــة العربيــة، آرام للدراســات والنشـــر والتوزيع.
- ياقوت، محمد سليمان، (1995)، فن الكتابة الصحيحة، دار المعرفة الجامعية .

الوحدة الرابعة

أخطاء القراءة

الوحدة الرابعة

أخطاء القراءة

مقدمة

التدريس التشخيصي ضروري لتجنب المشكلات المزمنة التي تتطلب الحل. من هنا على المدارس أن تحدد صعوبات اللغة والقراءة مبكراً منذ بداية العام الدراسي عن طريق التقويم المتكرر والتقويم ضروري لكي يمكن تطوير خبرات تدريسية ملائمة تواجه الحاجات الفردية. وهكذا فان الهدف الرئيس للتدريس التشخيصي هو تجنب مشكلات علاجية قاسية، وعند حدوث مشكلات علاجية قاسية فان على المعلم أن يكون قادراً على تحديد طبيعة المشكلة من أجل البدء بالعلاج أو تحويل الطفل الى متخصص للتشخيص المعمق وللعمل العلاجي.

التقديرات لعدد الأطفال الذين يواجهون صعوبات في تعلم القراءة تختلف، فمثلاً هناك واحد من كل اربعة طلاب يعاني من تأخر في القراءة.

نادراً ما يمكن أن تعزى الصعوبة القرائية الى سبب واحد: والمعلم هو الذي عليه أن يحدد العوامل التي تسهم في الصعوبات القرائية واللغوية، والتحديد المبكر لهذه العوامل والتأقلم مع المنهج في كثير من الحالات يحول دون وجود مشكلات تعليمية حادة يمكن أن تؤدي الى تأخر قرائي قاس، وفيما يلي تحديد أسباب التأخر اللغوي القرائي وتطوير مقترحات محددة للتدريس العلاجي.

أسباب المشكلات اللغوية والقرائية:

ان الصعوبات التدريسية يمكن أن تعزى لواحد أو لمجموعة من العوامل الآتية: تأخر في النمو البيولوجي، صعوبات انفعالية، تطور عقلي، مشكلات بيئية وتدريسية.

ان المعلم الذي يعي طبيعة مصادر هذه المشكلات ينبغي أن يكون قادرا على التعامل مع حاجات التعلم الفردية.

التأخر الجسمي Fhisical handicap or interference

على المعلم أن يكون واعياً للمشكلات التي يمكن أن تؤخر التعلم وبخاصة المشكلات المتعلقة بالرؤية والسماع والكلام؛ فمشكلة الرؤية عن قرب تقع حين يقترب القارئ من

الصفحة المقروءة فالطالب الذي يحاول الاقتراب من السبورة ليرى بصورة افضل، وكذلك الطالب الذي يفرك عينية حين تكون فترة الانتباه طويلة يتخيلون إلا صورا لهذه المشكلة.

واما ضعف السمع فيحدث حين يطلب الطفل من المعلم أن يعيد التعليمات البسيطة والسهلة أو الذي لا يستجيب لأسئلة المعلم وأوامره. وعلى المعلم أن يتنبه كذلك لمشكلات الكلام والنطق، وهناك تقديرات تشير الى أن 10٪ من الأطفال يعانون من مشكلات في الكلام قد تعيق التواصل اللغوي، فمثلا نصف الأطفال يشكون من مشكلة الابدال إلا أن كثير من الحالات يمكن علاجها في الصف بينما يحتاج بعضها إلى علاج خاص.

مشكلة عدم التناسق بين اليد والعين.

الصحة العامة تعد عاملاً مهماً في قدرة الطفل على التعلم، فالتعب، ونقص المناعة في السنوات الأخيرة والخلل الدماغي مشكلات تؤثر في التعلم وكذلك في التأخر القرائي.

المشكلات العاطفية.

من الصعب تحديد ما اذا كانت عدم القدرة الانفعالية مصدرا من مصادر الصعوبة القرائية؛ فهناك أطفال يعانون من مشكلات عاطفية يقرؤون بدون صعوبة أو حتى يستخدمون القراءة كمهرب من هذه المشكلات وبالمقابل هناك أطفال لا يوجد لديهم دليل على وجود مشكلة عاطفية خارج اطار غرفة الصف يواجهون صعوبات في المهام القرائية واللغوية، يأتي هؤلاء الأطفال الى المدرسة وهم قلقون من ناحية التعلم، تكرار الأخفاق في الصف وقلة فرص التعليم الذي يشبع حاجاتهم تؤدي الى الاحباط، أمثال هؤلاء يفيدون من برامج التعليم التشخيصية وبرامج العلاج الفردي. فمثلا بعض الأطفال ينزعجون عاطفياً عند دخولهم المدرسة ويتوقع أن يواجهوا صعوبة في التكيف على الرغم من اتجاهات الوالدين السليمة تجاه المدرسة فقد تسهم المشكلات العاطفية في صعوبات التعلم لدى الأطفال. فمثلا قد يتأتى عن الضغط الوالدي حدوث التأتأة "تقطيع الكلام، يحدث هذا مع الذكور أكثر من الاناث يحدث نتيجة لذلك ضعف الثقة بالنفس.

التطور العقلي:

يختلف الأطفال في تطورهم العقلي، ومن المهم أن يؤخذ هذا بعين الاعتبار عند الحديث عن البرنامج التعلمي؛ فالطفل الذي سرعته كبيرة قد يحس بالاحباط في غرفة الصف حين يتم تزويد الطلبة المتوسطين فقط. وبالمقابل فان المتعلم البطيء قد لا يتشجع ويواجه صعوبات في الدافعية والتحصيل اذا لم تفهم هذه الحدود من قبل المعلم حتى لو بذل كل

جهوده . لا بد من الحيطة في تصنيف الأطفال كمتعلمين بطيئين او أنهم يمتلكون قدرات عقلية محدودة اعتماداً على اختبارات الذكاء الجمعية والتي تقوم على مهارات القراءة أو تلك التي تضع الطفل مع أولئك الضعاف عقلياً، فينبغي أن يقوم التقويم على اختبارات فردية حيث يمكن للفاحص أن يكتب تقريراً عن كل طفل ويشاهد الأداء مباشرة.

من بين الأطفال المتوسطين عقليا من غير المعتاد أن تجد أحد الأطفال الذي لا يكون أداؤه في مستوى القدرة المناسبة له أو قد يكون الاناث أفضل أداء من الذكور لأسباب ثقافية كما هو متوقع التطور العقلي يرتبط ايجابيا بالتحصيل القرائي، ولكن بعض الطلبة الذين يصنفون معرفة المتوسط في الاختبارات المتعلقة بالنحو يواجهون صعوبات في تعلم القراءة.

مثل هذه الصعوبة قد تكون جزئياً نتيجة تتابع عدم ملاءمة التدريس أو نتيجة غياب التعليم التشخيصي من المعلم التمييز بين القارئ المتخلف عقلياً والقارئ الذي يحتاج الى علاج في الحالة الأولى الطفل قد يعمل الطفل كل قدراته وجهوده ويظل أداؤه في مستوى متدن بسبب تطوره العقلي البطيء. أما القارئ REMEDIAL قد يكون أوامره في مستوى متدن ليس بسبب تطوره العقلي ولكن بسبب عوامل جسمية ، عاطفية وبيئية وتربوية.

المشكلات البيئية:

التدريس التشخيصي:

تقويم التدريس ينبغي أن يعنى بدرجة تحقق الأهداف التعليمية، الاطار المحدد للاتصال يشير الى كفايات وأداءات ذات علاقة للنجاح في تطور القراءة واللغة وتتضمن هذه خمسة مجالات عامة لأشكال اللغة الشفوية والمكتوبة، مجالات المعنى ، التفسير ، الذاكرة والتقنية الراجعة والمجالات الفصلية والانفعالية. ان أهداف أي برنامج تدريس ينبغي أن ترتبط بهذه المجالات بأداءات خاصة بالقراءة، فمن المهم للمعلم أن يفهم أن الأهداف لها الأولوية القصوى اذا ما أراد ان يؤثر على فهم أفراد في مستويات الحقائق، التفسير والتطبيق، فعندما يقيم مدى النجاح في هذه المجالات يمكن للمعلم أن يلائم البرنامج لنقاط القوة ونقاط الضعف لدى الطفل.

وفي التدريس التشخيصي هناك مبادئ متعددة لابد منها والتي حددها وليم شلدن Sheldon:

1- التشخيص يمثل مجالا تعليمياً ويعد خطوة في التعلم الجيد.

2- التشخيص عملية مستمرة لأن نمو الطفل في القراءة يعتمد على تطور المهارات التي يعمل المعلم على تطويرها من خلال معرفة المعلم بمدى نجاح كل طفل.
3- التشخيص عملية فردية ويعكس حقيقة أن كل طفل يختلف عن سواه.
4- تشخيص مركز القراءة يتطلب أكثر من تقويم القراءة لأن صعوبات القراءة هي أعراض لعوامل أخرى.
5- لأن القراءة تمثل احد جوانب اللغة، يمكن أن يفهم المعلمون مركز كل من الاستماع والكلام والكتابة لتحديد قدرات الطفل في القراءة.
6- لأن أدوات التشخيص ما تزال في بداية استخدامها لابد من اعتبار محدودية كل أداة منها. العناية هنا ستكون منصبة على التقويم باستخدام أدوات تقويم جماعية مثل Informal redimetins. تحدد فيما يلي تقنيات تعليمية لملاءمة البرنامج للتقويم داخل الصف.

التقويم الجمعي واجراءاته:

اذا ما اريد للتقويم الجمعي أن يكون ذا معنى، فان المعايير لاختيار أدوات الاختبار ينبغي أن تؤسس على أهداف برنامج القراءة، ولا بد للمعلم أن يعي محددات تتعلق بفحص التعليمات والمعلومات المتصلة بتشكيل وتقنية كل أداة وفيما يلي ستة تحذيرات تتعلق باستخدام اختبار التحصيل الجمعية:

1- صمم اختبارك للتحصيل في القراءة لقياس مهارات عامة، ولا تقيس أهدافاً خاصة.
2- اختبارات التحصيل ينبغي أن تكون أساساً للتخطيط برنامج تدريس كامل، لأن عددا محددا من المهارات المركبة يمكن الإتيان بأمثلة عليها في أي أداة للقياس.
3- اختبارات التحصيل في القراءة تتضمن مهام ترتبط بتلك الاختبارات المستخدمة في قياس الذكاء لذا فإنها تعكس عدة عوامل إلى جانب معالجة التدريس الصفي.
4- لأن العلامة الموضوعية لاختبارات التحصيل في القراءة تقوم على أساس معايير الجماعة فهذه الاختبارات تخبرنا قليلاً عن تحصيل الطلبة ما لم تحدد معايير الجماعة بدقة.
5- ان الضغط للحصول على درجات عالية قد تفسر الاختبارات المقننة. كل اختبار
6- يمكن أن يمثل جانباً خاصاً في تحصيل الطالب. والتركيز على هذه المجالات في البرنامج التعليمي، يجعل نتائج الاختبار تقيس تحصيل الطالب بصورة كلية. ثبات مقاييس التحصيل الجمعية تؤكد نسبة الناتج اذا ما طبقت الاختبارات بنفس الشكل وفي نفس

الوقت على مجموعة مكافئة لمجموعة المتحدة معياراً. الاختبارات الجمعي بامكانها أن تقيس تحصيل المجموعة بدقة ولكن ليس بالضرورة تحصيل طالب بعينه اذا ما كان اختيار تقويم التحصيل في القراءة لتقيس قياساً له معنى، فان عدة مجالات في عملية القراءة لا بد من مراعاتها من أجل الحصول على فهم دقيق لطبيعة التقدم في القراءة، فمثلاً المعلومات التي تقوم على الاستيعاب القرائي، مهارات تحليل الكلمة، واختبار الاستيعاب يمكن الفرد من تحديد نقاط القوة النسبية وكذلك نقاط الضعف لدى مجموعة من الطلبة. أن تنوع التحصيل في الاستيعاب القرائي؛ تحليل الكلمة والاستيعاب الاستماعي لكل نموذج ينتج عنه عدد من التضمينات المفيدة في التدريس ومن هنا ينبغي على التدريس أن يرتبط بحاجات الطلبة أكثر مما يرتبط بمعايير العمر الزمني.

وفيما يلي الحديث عن تطبيقات تدريسية على كل نموذج Battern 1 الاستيعاب السمعي قوي نسبياً بينما الفهم وتحليل الكلمات ضعيف؛ هذا يعني أن الأطفال فعالون في الاستيعاب لما استمعوا اليه ولكن لا يتمكن تحويل مهارة اللغة هذه من أجل فهم اللغة المكتوبة ، ربما كان ذلك لأنهم لا يستطيعون فك رموز الكلمات المكتوبة من أجل تحقيق الفهم ، ينبغي للمعلم أن يركز على المجال الأضعف " وهو هنا الاستيعاب القرائي وتحليل الكلمات " ليرفع من شأن القدرة على الاستيعاب القرائي وتحليل الكلمات الى مستوى القدرة على الاستيعاب السمعي.

أولا: مشكلات القراءة في اللغة العربية (التصنيف والعلاج)

التشخيص غير الرسمي وتحليل أخطاء القراءة Informal diagnosis and reading miscue analysis الأساس الذي يقوم عليه التدريس التشخيصي يحتاج الى فهم مستمر لما يحرزه الطالب من تقدم في القراءة وما يحصل عليه من الملاحظة غير الرسمية المصممة لتقويم القراءة الصامتة والجهرية للأدلة القرائية في عدة أوضاع قرائية، هذه التقنيات تشمل:

1- القراءة الصامتة والجهرية التقويمية لقائمة معدة تتضمن تدرجاً في مستوى الصعوبات.

2- القراءة التدريسية الصامتة والجهرية باستخدام برامج تدريسية جاهزة أو تعد للاستعمال في غرفة الصف .

3- القراءة التدريسية الصامتة والجهرية باستخدام الأدب المختار من قبل الطالب.

4- القراءة التدريسية الصامتة والجهرية باستخدام مجالاً معيناً من المواد الدراسية في غرفة الصف.

على المعلم أن يستخدم ملاحظات لأداء الطالب ينهي سلسلة الاستنتاجات حول:

1- القدرة على فك الرموز.

2- المعاني للمفردات ، العلائق، غير اللغوية.

3- القدرة على الاستيعاب والتفسير.

4- الميول والاتجاهات تجاه تدريس القراءة أو محتوى دراسي ما.

5- استراتيجيات لفك الرموز للكلمات وفهم المحتوى.

هذه المجالات تنتمي الى مكونات الاطار العام للاتصال: وان معظم استدلالات المعلم التقويمية تقوم على ثلاثة أنواع من الملاحظات:

1- نجاح الطفل في القراءة وفهم الصفحة المطبوعة.

2- طبيعة القراءة الجهرية والأخطار في الاستيعاب.

3- الملاحظات التي تعكس الاتجاهات في التعامل مع فهم القراءة ومحتواها.

الأخطاء في القراءة الجهرية هي مؤشرات مهمة على طبيعة مشكلات القراءة أو المشكلات التدريسية، يتاجودمان تقدم ثلاثة أسئلة لتستخدم في وصف عملية القراءة خلال تحليل الأخطاء:

1- لماذا يخطئ القارىء؟

2- ما الأصناف أو النماذج التي تمثلها الأخطاء؟

3- ما أهمية الأخطاء؟

الأخطاء قد تحدث في أي وقت في معالجة اللغة المكتوبة والوصول الى المعنى. في نموذج بيرك وجودمان الاجابة تكون عن الأسئلة الآتية:-

1- هل للهجة علاقة بالخطأ؟

2- هل هناك تغير في التنغيم ينتج عن الخطأ؟

3- الى أي درجة تشبه كلمة القارئ الكلمة في النص؟

4- هل من شبه صوتي بين الخطا والكلمة في النص؟

5- هل الوظيفة النحوية للكلمة الخطأ هي أنها الكلمة في النص؟

6- هل صحح الخطأ؟

7- هل يظهر الخطأ في بناء مقبول قواعديا؟

8- هل يظهر الخطأ في بناء مقبول دلاليا؟

9- هل ينتج عن الخطأ تغيير في المعنى؟

كذلك فان هذا النظام معني بقدرة القارئ على استيعاب ما يقرأ كما ينعكس في أخطاء المعنى وبينما يعكس قدرة القارئ على التفسير والفهم من خلال لمهمة الاسترجاع التي يقوم بها القارئ.

تسجيل الأخطاء وتفسيرها:

الخطأ	
الترميز	Pretend Parten
التهجئة	Pronouncation
الابدال	Substitution
الاضافة	Insertion
الحذف	Omission
تصحيح الخطأ	Correction
التكرار	Repetition
كلمة كلمة	Word by word
التوقف لمدة ثانيتين	Hesitations
الكلمة يذكرها المعلم	She suped

الضعف القرائي

تعد القراءة نافذة على المعرفة الانسانية، وكذلك أداة لنقل التراث الانساني وتبادل الأفكار بين الأفراد والجماعات متجاوزين حدود الزمان والمكان، كما أنها أساس فعال لايجاد التوافق الاجتماعي بين أبناء المجتمع، ومن ثم كان الانطلاق فيها مطلباً تربوياً لا بد أن يتحقق لدى متعلميها تعبيراً عن التفكير ونقلاً للأفكار . وكان اتقان مهاراتها والسيطرة عليها من أبرز مسئوليات المدرسة وبخاصة في المحلتين الاعدادية والثانوية.

ولا شك أن القراءة الواعية الفاهمة تتطلب استجابة واعية للرموز المكتوبة وفهما لمعنى هذا الرمز وادراكا للعلاقات التي بينها وللأفكار التي تعبر عنها ولكن مثل هذه

الاستجابة قد يتدخل في حدوثها بنجاح عوامل متعددة وقد وجدت كثير من البحوث لمعرفة العوامل التي تتدخل في عملية القراءة ما يتصل بالقارئ .

القدرة العقلية للقارئ، القدرة القرائية ، العمر الزمني ، الصحة والسلامة الجسمية وسواها.

فأي خلل يصيب ناحية من تلك النواحي يؤثر في الحصيلة النهائية لعملية القراءة حين البدء في تعلمها أو حين العمل على نمو مهاراتها وأي بدء لا يتلاءم و قدرة المتعلم في أي من هذه الأمور لا يحقق النتيجة المرجوة من تعلم القراءة.

ويتمثل دور المعلم أن يأخذ في اعتباره هذه العوامل مجتمعة وأن يعمل على كشف نواحي الضعف قبل استفحالها وبخاصة ما كان منها متعلقاً بالجوانب الجسمية والاجتماعية ، كما أن من واجبه أن يراعي القدرة العقلية ومستوى الذكاء لمن يعلمهم (مجاور ، 2000).

مشكلة التأخر في القراءة:

ان التلاميذ لا يقرءون جميعا في مستوى واحد من حيث السرعة في القراءة. ومن حيث استيعاب المقروء وأن التلاميذ يأتون من بيئات مختلفة ، متفاوتة في المستويات الثقافية والاجتماعية .

ومن الملاحظ أن فريقاً من التلاميذ الذين لديهم مقدرة على القراءة الصحيحة الجدية يواجهون في بعض الأحيان بعض المشكلات التي تعوقهم عن اتقان القراءة أداءً وفهم محتوى ما يقرؤون وواجب المربين يحتم عليهم العمل لاكتشاف المعيقات التي تحول دون انطلاق التلاميذ وعوامل تخلفهم، ثم مواجهة ه ذا الضعف ومعالجته على اسس علمية سليمة.

وقد اهتم الباحثون بدراسة التلاميذ المتأخرين في القراءة والوقوف على مظاهر ضعفهم والكشف عن أسبابه واقتراح سبل علاجه. وفي تعريف المتأخر قرائياً: (كربانه : هو التلميذ الذي يظهر في استجاباته القرائية وامكانياته التعليمية تأخر ملحوظ ويبدو نموه القرائي خارج الخط العام لمن هم في مثل سنه .

من عناصر الضعف القرائي:-

صعوبة النطق، افتقار الطلاقة ، والبطء في القراءة ، والأداء غير المعبر عن المعنى وضعف القدرة على الفهم والاستيعاب ، والعجز عن التعبير الشفوي عما فهم واستوعبه.

وهذا يعني أن المتأخر في القراءة، هو الذي يقرأ بدرجة أقل من المستوى العام ويندرجون تحت واحدة من الفئات الآتية:-

فئة التلاميذ الذين تعرضوا لحالات مرضية أعاقت تعليمهم ، الفئة التي لم تستطع بيئاتهم أن تغرس فيهم الميل الى القراءة المستمرة. وكذلك الفئة التي لم تنل تعليماً فعالاً لمهارات القراءة ، بشتى مراحلها، نموهم القرائي. وأخذ تلك الفئة التي تتعرض لمشكلات شخصية أو انفعالية تحول بينهم وبين استثمار قدراتهم القرائية. وأخذ أولئك الأفراد الذين يعانون من صعوبات قرائية خاصة كالتأتاة والبأبأة والفأفأة واللثغة ولم يمنحوا الفرص الكافية لتدريب خاص لمعالجة تلك الصعوبات.

ومن الأمور التي قد ينشأ عنها ضعف التلاميذ في القراءة: تأخر النضج وضعف البصر أو السمع ، ونقص الانتباه أو الدافع ، وعدم الثبات الانفعالي، القصور وتحليل الكلمات والفهم للمعنى الى غير ذلك مما قد يكون راجعا اهمال المدرس أو فساد العملية التعليمية. ويلاحظ أن الضعف العقلي هو أشد عوامل التخلف القرائي.

التشخيص والعلاج:-

مما لا شك فيه أن تشخيص التخلف القرائي وعلاجه يتطلب بلوغ من يقومون بذلك مستوى عالياً من المهارات في هذا المجال وأن كان المدرس المؤهل تربوياً يمكنه أن يتعرف على الضعاف في القراءة من التلاميذ و بمساعدة المختصين في مجال الارشاد النفسي يمكنه أن يقف على أسباب ضعفهم ووسائل علاجهم.

أسباب التخلف في القراءة:

ان أسباب التخلف في القراءة كثيرة ومتعددة تعود التلميذ والى المعلم والى الكتاب والى الطريقة والى طبيعة اللغة والى نظام التعليم والى الخطة والى البيئة.

ويمكن توضيحها أكثر فيما يلي:-

أ. الأسباب التي تعود الى التلميذ ، وهي متعددة: منها:

1- الجسمية:

الصحة العامة: حيث أن قدرة التلميذ على القراءة ترتبط بصحته العامة ، حيث تمكنه صحة جسمه من مواصلة القراءة ، والمواظبة على الحضور الى المدرسة ، والمشاركة في ميادين النشاط التي تتطلب القراءة ، فالعقل السليم في الجسم السلم.

قوة الابصار: وكلنا يعرف الدور الكبير الذي يشكله النظر وعملية الابصار في عملية القراءة .

قوة السمع: حيث أن قوة السمع ضرورة لا غنى عنها فيما يخص القراءة الجهرية والاستماع ، والا تأخر التلميذ عن زملائه.

عيوب الفرد: وهناك علاقة موجبة بين عيوب الفرد والعجز في القراءة.

2- عوامل الاستعداد:

وعوامل الاستعداد هذه تتمثل في الذكاء والانتباه، والقدرة على حصر الذهن.

3- اللغة :

ولا بد من توفر بعض الشروط في اللغة التي يستخدمها كتاب القراءة ، وأهمها: أن تكون الصفحة المطبوعة – وبخاصة في بداية القراءة- تمثيلاً للغة التي يمارسها الطفل ، ومن المعلوم أن هناك فروقا بين الأطفال في هذا الجانب.

4- الخبرة السابقة:

التلاميذ يتفاوتون في خبراتهم باختلاف بيئاتهم وظروفهم الاجتماعية ، والمقروء دائما يفسر في ضوء الخبرات السابقة ، ولهذا كان التلاميذ الذي يقل نصيبهم من هذه الخبرات السابقة ، ولهذا كان التلاميذ يقل نصيبهم من هذه الخبرات أضعف من غيرهم في المطالعة . فالتلميذ يأخذ المعنى من الصفحة المطبوعة في ضوء ما يحضره لها من تجارب فعلية سابقة مباشرة أو غير مباشرة.

ب. الأسباب التي تعود الى المدرس:-

1- ان بعض المدرسين لا يهتمون في دروس المطالعة بخلق الجو الذي يبعث نشاط التلاميذ ، ويثير رغبتهم في المطالعة ، حيث أن من هؤلاء المدرسين من يجد في حصة المطالعة فرصة للراحة والتخفيف من عناء العمل.

2- التزام بعض المدرسين في دروسهم بطريقة عقيمة وحدة، فلا يستطيعون تنويع طرق التدريس ، والتعامل مع كل موضوع بما يناسبه من الطرق.

3- بعض المدرسين يخصصون للمطالعة الحصة الأخيرة من اليوم الدراسي، حيث يقل نشاط التلاميذ ، وتضعف قابليتهم للدرس ومشاركتهم فيه.

4- كثير من المدرسين يفصلون بين دروس المطالعة وألوان النشاط اللغوي الأخرى والتي تحتاج الى القراءة والاطلاع.

5- قلة اهتمام معلمي اللغة العربية بالمكتبة.

ت. الأسباب التي تعود الى الكتاب:-

كثيراً ما نجد أن كتب المطالعة لا تغري التلاميذ بالقراءة ، وذلك لعدم ملاءمة الموضوع والمادة التي تتناولها ، أو لرداءة شكلها.

ج .الأسباب التي تعود الى البيئة (عوامل اجتماعية):-

ويقصد بها الأجواء التي تحيط بالناشيء في البيت والمجتمع ، وما يتعرض له التلميذ من حرمان في بعض الأوقات أو اهمال فلا متابعة ولا رقابة ، مما يؤدي الى مخالطة التلميذ لمن هم سبب في عزوفه عن القراءة والدراسة بشكل عام.

وعلى العكس تماماً نجد أن التلميذ الذي ينشأ في بيئة جميع أفرادها على درجة عالية من التعليم والثقافة ، والرقي اللغوي، بحيث يجد من حوله الصحف والمجلات ومكتبة الأسرة ، وما تقوم به الأسرة من زيارات الى مواقع مختلفة ، ولا شك أنه سيهم في نجاح وتفوق هذا التلميذ في القراءة وغيرها.

وسائل تشخيص التخلف في القراءة:-

أولا: الاختبارات المقننة تشمل ما يأتي :-

اختبارات الذكاء: وذلك لتحديد القدرة العقلية للتلميذ ، فقد ثبت أن هنالك علاقة قوية بين المستوى العقلي والقدرة على القراءة . لذلك فان القدرة تحتل عاملاً من عوامل الذكاء والابتكار في الذكاء يحلو من اختبار القدرة اللغوية لدى من يخصصون لمثل هذه الاختبارات .

اختبارات القدرة على القراءة: وتقيس هذه الاختبارات امتلاك المهارات القرائية سواء أكانت تتصل بالأداء القرائي أو الاستيعاب والفهم.

ثانيا: اختبارات التحصيل للمواد المختلفة ويستطيع المدرس القيام بها متى عرف طريقة وضع الأسئلة وشروطها.

ثالثا: دراسة حالة الطفل المتخلف دراسة دقيقة تتناول معرفة أسباب التخلف عنده وبعد الأسلوب من أنجح وسائل العلاج ازالة الضعف.

رابعا: استخدام المختبر اللغوي وهو وسيلة ناجحة لعلاج ما يتعلق بضعف الطالب في النطق السليم واخراج الحروف من مخارجها الصحيحة وكذلك الاستماع الى مسجلات ينطق أصحابها نطقاً صحيحاً سليماً . والهدف من تشخيص تخلف التلميذ قرائياً هو الحصول على معلومات موضوعية تمكن الطالب من التعامل مع المنهج لمقابلة حاجاته الفردية طبقاً لقدراته . وعلاج مشكلة التخلف القرائي تقع تبعته اما على المؤسسات التي يناط بها مسؤولية التعليم وبخاصة البيت والمدرسة . كما يتوجب على هذه المؤسسات العمل على حل مشكلات الطلبة الشخصية والاجتماعية ، واثارة الحوافز لديه واشعاره بالأمن والطمأنينه والثقة بالنفس، واستخدام طرائق التدريس المشوقة ، وتشجيعه واختبار المنهج القرائي الملائم لتنميته. وفي سبيل تحديد التلاميذ المتخلفين قرائياً الذي يحتاجون الى مساعدة يمكن النظر الى الاعتبارات الآتية:-

1- ملاحظة أن التلميذ لا يستطيع أن يقوم بالقراءة الضرورية في مادة الدراسة.
2- أن التلميذ نفسه غير مستريح لمستواه القرائي.
3- أن تقديره في اختبارات القراءة يقع في الربع الأخير من الدرجة.
4- ان اختبارات الذكاء تبين أنه في مستوى ذكائي أعلى من مستوى تحصيله القرائي.
5- أنه يفهم اللغة الشفوية لغة التخاطب والتواصل.
6- أن مستواه في تحصيل المواد التي لا تحتاج الى امكان في القراءة أعلى من مستواه في عملية القراءة.
7- أن ظروفه الاجتماعية المنزلية تشير الى احتمال وجود أسباب لهذا التخلف.

إن العمل العلاجي ليس القصد منه بذل الجهد لرفع مستوى المتخلف الى مستوى التلميذ العادي المتوسط في مثل سنه ومستواه الدراسي .. ولكن العمل العلاجي سبيل لايجاد ظروف معينة تتيح للتلميذ استغلال امكنياته الى أقصى حد مكن والى النهوض به ورفع مستواه القرائي.

شروطها:

يجب مراعاة:

1- حجم الجماعة .
2- اختبار التلاميذ ووضعهم في المكان الملائم.

3- جدول يوضع لهم

4- الوسائل التي لا بد من توافرها للنهوض بهم - عدد الأدوات وتوزيع المادة المقررة. وللتعرف على الفرد الضعيف في القراءة من الوقوف على حاجات القارئ للقراءة، وأي نوع من أنواع القراءة يلزمه ، وكذلك معرفة تحصيله القرائي الحال وميوله القرائي فيما يقرأ.. ثم معرفة اتجاهاته نحو نفسه ونحو القراءة والمقروء والبعد عن المواقف المعقدة التي تحول بينه وبين القراءة.

لا بد من تنظيم المجموعات ، وتشجيع تقدير كل فرد لنفسه ، واعطاءه الفرصة للقراءة، وتقديم خبرات وعرض مشكلات حية فيما يقرأ، واعطاء تدريبات منسقة متنوعة في القراءة، ومناقشة التلاميذ فيما قرأوا من قراءاتهم العامة ومشكلاتهم الدراسية، استعمال الوسائل المعينة على فهم المقروء .

العلاج الفردي: ويقوم على الأسس التالية:-

الاتصال الشخصي والعلاقة القوية، البعد عن القراءة التي يجد فيها صعوبة بالنسبة اليه ، وتشجيعه على قراءة الكتب السهلة ، ومطالبته باختيار كتاب أو موضوع يمكنه قراءاته في زمن معين كنصف ساعة مثلاً أو أكثر ، ومساعدته على تقبل نفسه وبث الثقة فيها. ومناقشته فيما يقرأ.

ويفرق بعض المربين بين الضعف القرائي والتخلف فيها، فيرون أن الضعف القرائي مرهون بالضعف العقلي الذي يقف حائلاً دون وصول التلميذ الضعيف عقلياً الى مستوى التلميذ العادي، وأما المتخلف قرائياً فهو ذلك التلميذ الذي يقرأ في مستوى أقل عاماً أو أكثر أو اقل عن المستوى العام في حينه. ومن تمحيص التعريفين يمكن أن نستشرف أن القول بأن المتخلف قرائياً يستطيع أن يتعلم القراءة ، ويلحق بزملائه في صف عادي ، ومع اقرانه، شريطة أن يتولاه المعلم بشيء من العناية والرعاية ، وتكليفه القيام بأنشطة علاجية في حين أن الضعف القرائي يتطلب أن يلتحق الضعيف في القراءة بمؤسسات خاصة وأن يتلقى تعليمه القرائي في جو خاص تقدم له فيه مواد قرائية سهلة ويلقى رعاية وارشاداً موضوعياً.

مظاهر الضعف القرائي:-

يتجلى الضعف القرائي في واحد او أكثر من الجوانب الآتية:-

1- صعوبة قراءة مادة تتكون من فقرات تعلمها التلاميذ ولكنها لم ترد في كتابهم المدرسي المقرر.

2- اخفاق بعض التلاميذ في قراءة نص من الكتاب المدرسي مقدمة لـه بصـورة مغـايرة لما وردت في الكتاب المدرسي .

3- صعوبة التحدث، أو كتابة للمادة المقروءة بلغة التلاميذ الدارجة.

4- صعوبة في فهم المقروء في مستويات الفهم جميعها.

فيما يلي ذكر اسباب الضعف واقتراحات علاجه:-

أ- اسباب تتعلق بالقارئ نفسه:-

1- القصور العقلي ، وهو يقتضي اختيار ما يلائم مقدرة القارئ.

2- النواحي الجسمية ، كعيوب النطق، أو ضعف البصر أو ضعف السمع.

3- نقص الخبرات لدى القارئ بالنسبة لما يقرؤه.

4- عدم النضج الانفعالي عنـد القـارئ ، كمـا يحـدث في بعـض حـالات الـدلال والغـيرة والخوف والجبن والخجل ونحو ذلك ، مما يؤدي الى التخلف في القراءة.

العلاج:-

1- تحديد الحالة المرضية للتلميذ سواء كانت سمعية أو بصرية أو نطقية أو الاتصال بأولياء الأمور لمعالجة الخلل العضوي مع اعداد أوضاع خاصة في الصف لمثل هذه الفئة.

2- تكثيف الاتصال بأسر التلاميذ لاطلاعهم على مستوى كل تلميذ والطلـب مـن أوليـاء الأمور مساعدة المدرسة في معالجة التخلف القرائي.

3- اقتراح أنشطة تمهيدية تهيئ الطلبة لتعليم ا لقراءة ومهاراتها.

4- اعداد برنامج في بداية السنة ، وبخاصة للصف الأول لزيادة خـبرات الطـلاب ومحاولـة ايجاد مستوى متجانس بينهم.

5- اعداد اختبارات ذكاء لمعرفة القدرات عند كل طفل.

ب- أسباب تتعلق بالمدرسة:

ضعف الاعداد الأكاديمي الثقافي ، ونقص الاعداد المهني للمدرس الأمـر الـذي ينشـأ عنه ضعفه رائياً ضعفاً ذاتياً ، وعدم قدرته على معالجة موضوعات القراءة مع تلاميذه.

عدم تعاون مدرسي المواد الأخرى مع مدرس اللغة في الحرص على القراءة السـليمة في موادهم والارتفاع بمستوى التلاميذ القرائي فيما يعالجونـه لهـم مـن الموضوعـات العلميـة والثقافية. من قبل المدرسة والمؤسسة التربوية:-

1- سوء اختيار موضوعات القراءة ، ورداءة أعدادها وعدم الاهتمام بحسن اخراج كتاب القراءة من ناحية الطباعة والصور والضبط بالشكل وجودة الورق والغلاف.
2- النقل الآلي أو شبه الآلي في المدارس الابتدائية دون اجراء تقويم أو اختبار للتلاميذ لنقل من يستحق النقل ورسوب من يستحق الرسوب.
3- عدم العناية بمكتبات المدارس وطرق استخدامها.

العلاج:-

1- العناية بالشكل المادي للكتاب ، واخراجه بصورة جميلة جذابة.
2- اسناد أمر التأليف الى فريق مختص من ذوي الخبرة ممن لهم دراية وخبرة في مجال التاليف.
3- ضرورة أن يشتمل الكتاب المدرسي على موضوعات متنوعة بحيث يجد كل تلميذ ما يميل اليه ويحبه.
4- اجراء تجارب ميدانية على الكتاب المقرر عن طريق تدريسه لفئة معينة من التلاميذ للوقوف على ما فيه من فجوات ، وكذلك اشراك المعلمين في الميدان ، وأخذ آرائهم ونقدهم، وملاحظاتهم بعين الاعتبار، ومن ثم يجب مراجعة الكتاب باستمرار بهدف تعديله وتطويره (البجة ، 2001).

ج. أسباب تتعلق بالبيئة الاجتماعية:-

1- كثرة غياب التلاميذ وهروبهم من المدرسة .
2- عدم اهتمام ذوي التلاميذ في الميادين المختلفة بالقراءة.

العلاج: يكون علاج الضعف القرائي بتلافي وتحاشي كل العيوب التي ذكرناها فيما سلف ومن ذلك:

1- العناية بما ينشر من الكتب والمجلات ، وما يذاع عن طريق الاذاعة المرتبة المسموعة بحيث تستكمل فيما تعرضه للناس- كل المقومات اللغوية السليمة الصحيحة.
2- رعاية التلاميذ صحياً ونفسياً .
3- العمل على ازالة المعوقات البيئية والاجتماعية الباعثة على التخلف القرائي والممكنة له.
4- اتخاذ الوسائل الكفيلة بترغيب التلاميذ في القراءة واهتمامهم بها أداء وفهماً.

بعض صعوبات القراءة وطريقة علاجها عند العالم: فليمنج:

1- التعثر في النطق، والخلط بين الحروف والأصوات المتقاربة.

العلاج: تدريب التلاميذ على الحديث ، وتدريبهم - من خلال قوائم معدة - على التعرف على الحروف حين رؤيتها والنطق بها.

2- القراءة العكسية .

العلاج: تدريب التلاميذ على تحليل الكلمات، مع مراعاة اتجاه العين اثناء القراءة مع الاستعانة بالاصبع.

3- التكرار.

العلاج: التدريب على معرفة كلمات جديدة ، واستعمال القراءة الجهرية والجمعية في وقت واحد وبصوت مناسب.

4- إحلال كلمة محل أخرى عن طريق التخمين.

العلاج: تدريبهم عن طريق ألعاب بكلمات يتوافر فيها عنصر التحليل الصوتي، وتزويد التلاميذ بقاموس لغوي أكبر عن طريق المناشط المختلفة.

5- إضافة كلمات غير موجودة أو حذف كلمات موجودة.

العلاج: التركيز على المعنى ، واستخدام البطاقات الخاطفة التي تحتوي على جملة ناقصة وأخرى كاملة من أجل الموازنة بينهما، واستخدام القراءة الجمعية مع اشراك المدرس فيها.

6- اغفال سطر أو عدة سطور.

العلاج: استخدام مادة قرائية بين سطورها مسافات واسعة.

7- القراءة المتقطعة ، كلمة بعد كلمة.

العلاج: التخفيف من العناية بالكلمات تخفيفاً مؤقتاً .

8- قصور فهم المراد من المادة المقروءة.

العلاج: استخدام مادة قرائية أسهل ، والتركيز على المعنى واثارة الدوافع والحوافز للقراءة.

9- صعوبة تذكر المقروء.

العلاج: تدريب التلاميذ على التلخيص.

10- العجز عن القراءة السريعة.

العلاج: تدريب التلاميذ على التصفح السريع للعثور على كلمة معينة في جملة أو على جملة في فقرة أو في صفحة ، ويكون ذلك شفوياً وتحريرياً .

11- الصعوبة في ملاحظة التفاصيل في وصف شيء من الأشياء.

العلاج: استخدام تدريبات اكمال الجمل.

تشخيص العيوب القرائية:

تشير كلمة تشخيص Diagnosis الى ثلاث خطوات :

1- ملاحظة تناقض بين ما يتوقع من الفرد ومستواه الحقيقي في الأداء.

2- وصف السلوك القرائي بدقة.

3- تقرير الأسباب المحتملة والارتباطات المناسبة للأداء القرائي الحالي .

ويتضمن التشخيص دراسة الظروف داخل الفرد وفي محيطه والتي تفسر تطوره القرائي.

في عملية التشخيص يحصل العامل على معلومات من العميل تفسرها وتجمعها مع بعضها . يحاول العامل الفرد، ويفيد من المعلومات لتطوير نقاط القوة ويتجاوز نقاط الضعف.

مستويات التشخيص:-

❖ تشخيص العيوب القرائية يكون على مستويات عدة من حيث الشمولية ، العمق النفسي

والكفاية. على المستوى السطحي يعني التشخيص وصف الأداء القرائي : القوة أو الضعف في معرفة المفردات ، ادراك الكلمات فهم الجملة والفقرة والقدرات ذات الصلة . هذه الأنواع من المعلومات يمكن الحصول عليها خلال التدريس الصفي ومن الاختبارات القرائية المقننة وغير الرسمية.

❖ في المستوى الثاني الاشارات الى جوانب أخرى من سلوك الطالب التي تؤثر في أدائه القرائي يمكن ملاحظاتها من خلال المقابلات واختبارات الشخصية . فقد يلاحظ المعلم

سلبية وطاقة منخفضة تمنع الطالب من بذل الجهد المطلوب في القراءة . بدون معرفة المفردات الشفوية لن يكون بمقدور القارئ معرفة معانيها حتى لو كان بمقدور أن يتلفظ بصورة صحيحة . العلق قد يحول بين الفرد وبين ممارسة عمليات التفكير.

- ❖. مستوى ثالث للتشخيص يتمثل في محاولات تحليل قراءة الطالب تزيد على وصف أدائه القرائي فمثلا اختبار ITPA توصف عملية القراءة من بدايتها الى نهايتها خلال خطوات الاستقبلال ، الادراك التمييز والربط والاحتفاظ مما يؤدي الى ناتج صوتي ومرئي وحركي.
- ❖. المستوى الرابع لتشخيص العيوب القرائية يتعلق بقدرات عقلية أخرى تقع وراء النجاح في القراءة كالذاكرة المرئية والارتباط.
- ❖. المستوى الخامس يرتبط بتحسن القراءة يتضمن التحليل العيادي لخصائص الشخصية وقيمها يتمثل في تقنيات مثل : رسم الشخصيات ، الجمل الناقصة ، روشاخ.
- ❖. المستوى السادس يعنى بالفحص العصبي لكشف خلل دماغي ، الجزء الدماغي المسيطر.
- ❖. المستوى السابع يتم بلوغه عن طريق التقارير التأملية . يصف الفرد القارئ عملية القراءة.

العوامل المؤثرة والمسببة لضعف التحصيل القرائي:-

من الأسس التي ينبغي أن يعرفها المعلم الخصائص والظروف التي ترتبط بالتحصيل في القراءة أو العجز عن ذلك . هذه العوامل لا بد من ملاحظتها واختبارها.

دراسات كثيرة تناولت التمييز بين القراء الأقوياء والعاجزين في مختلف الأعمار، في بحث العوامل ذات العلاقة وفي مجال القراءة لا بد من التفكير في عوامل متعددة . فهناك عوامل بيئية ، تدريسية ، عاطفية ، دافعية.

التفسيرات الأكثر رواجاً والمسئولية عن الضعف القرائي : العصبة ، التأخر العقلي خلل في الحواس ، العاطفية ، الحرمان الثقافي والتدريس غير الفعال.

القائمة الآتية تضم العوامل التي تجمعت من مصادر عدة ، أعماله علاقة الأداء القرائي

- ❖. حذف حروف وكلمات.
- ❖.يواجه مشكلة في التهجئة عند النظر الى الكلمة.

- ❖. يكتب الكلمات بصورة ضعيفة
- ❖. يبذل كلمات بغيرها حتى لو كانت بسيطة.
- ❖. يكرر حروف صحيحة . ولكن بترتيب خطأ" يقدم حرفاً على آخر".
- ❖. يلفظ الكلمات بصورة غير صحيحة
- ❖. يغش في القيام بالواجبات البيتية.
- ❖. بعض المشكلات بتصف بأنها اجتماعية أوعاطفية.
- ❖. فترة الانتباه أقصر من العدل
- ❖. صعوبات في تحمل المسئولية والعمل باستقلالية
- ❖. أحلام النهار " السرحان"
- ❖. مخاوف غير عادية ، مشكلات أسرية
- ❖. مقارنات غير مرغوبة بالأقران
- ❖. علاقة غير سوية مع المعلمين والطلبة
- ❖. معاناة من أمراض قبل بداية الدراسة

تحليل الأخطاء Miscue Analysis

هل استمعت الى قارئ لقصة أو مقالة أو فصلاً من كتاب بدون مقاطعة؟ مثل هذه الخبرة تضيف الى المعلم أو الباحث بعداً جديداً الى مصطلح تعلم اللغة. هل وجهت الى نفسك أسئلة مثل :

- ❖.لماذا يقرأ القارئ dady بدلاً من father أو day بدلاً من morning؟
- ❖.لماذا يكون بامكان القارئ أن يقرأ كلمة أو تركبنا في يوم ويكون غير قادر على قراءة ما قرأه في اليوم السابق .
- ❖.لماذا يحس القارئ بصعوبة تتعلق بكلمة أو تركيبة في جزء من النص بينما لا يحس بالمشكلة في جزء آخر من النص نفسه ؟
- ❖.لماذا يقرأ القراء أجزاء من نفس النص تاركين كلمات أو تراكيب في أجزاء من النص لا تضيف شيئا الى المعنى؟

❖ .لماذا يحذف القراء كلمة أو يستبدلون كلمة بغيرها في نص ما وعندما يتكلمون عما قرأوه فانهم يستخدمون الكلمة أو أبدلوها بغيرها أو حذفوها أثناء القراءة وكأنما كانت الكلمة جزءاً من النص؟

❖ .لماذا يكون باستطاعة القارئ قراءة القصة كاملة مع تمثيل لها دونما فهم واستيعاب لما قرأوه.

أن منهجية تحليل الأخطاء Miseue Analysis أداة تسمح للناس الراغبين في معرفة أعمق تتصل بالقراءة وملاحظة هذه الظواهر تحدث عند الاستماع الى الطلبة يقرأون نصوصاً دونما مقاطعة يمكن من النظر الى عجلة القراءة خلال نافذة ويمكنه أن يقوم بوصف مدى سيطرة القارئ والتفسير والتقويم ما يحدث في أثناء قراءة القارئ . تحليل الأخطاء لا يمكن فقط من تحديد السيطرة على القراءة والكفاءة فيها هذا التحليل يمكن المعلم والباحث من المعرفة المذهلة بعملية القراءة نفسها.

يمثل هذا التحليل للقراءة التصوير الضوئي لجسم الانسان. انه يتضمن عدداً من الاجراءات البسيطة لملاحظة ما يفعله القارئ عند القراءة من أجل فهم عملية القراءة تماماً كما يسعى الطبيب لمعرفة ما تقوم به الأعضاء الداخلية في جسم الانسان بواسطة الأشعة . تحليل الأخطاء يعمل على تقويم مشكلات القراءة في نفس الوقت الذي تزود فيه برؤية ما يحضره القارئ من معرفة الى النص المقروء وما يستخدمه من استراتيجيات لحل المشكلات التي قد تصادفه أثناء القراءة. لغة التحليل يظهر كيف أن القراء يستخدمون مختلف الأنظمة اللغوية والاستراتيجيات من أجل بناء المعنى والوصول اليه.

الغرض من تحليل الأخطاء:

الاستخدام الأهم لتحليل الأخطاء هو مساعدة المعلم أو الباحث الحصول على رؤية داخل عملية القراءة ، ويختلف هذا عن أشكال التشخيص والتقويم وأدواته سواء أكانت كمية أم نوعية.

عند النظر الى الأدوات التي تنتهي فقط الى تحليل كمي فان جميع أنواع الخطأ ينظر اليها على أنها متساوية في الأهمية ، الانحراف عن النص يعد عشوائياً وغير مقبول وأن القارئ متوقع منه أن يهاجم المادة المكتوبة بطريقة ما . ذلك ن مثل هذا التحليل يختبر السلوك الظاهر والاستراتيجيات مثل التصويب الذاتي ملاحظاً والتراجع الى الوراء الضرورية والملحوظة لدى القراء الجيدين الأقوياء مثل هذه الاستراتيجيات ينظر اليها على أنها مشكلات قرائية.

في المقابل فان التحليل النوعي يقيم لماذا تحدث الأخطاء ويفترض بأنها مشتقة من اللغة والفكر اللذين يحضرها القارئ الى النص المقروء في محاولة بناء المعنى من المقروء مثل هذا التحليل يسمح للمعلم والباحث بتفسير الأخطاء وفهمها وما يتعلق بعملية القراءة.

الغرض الثاني لتحليل الأخطاء هو تحليل القراءة الجهرية لدى القارئ الفرد. مثل هذا التحليل يزودنا الى درجة متقدمة بمعلومات محددة تتصل بقدرة الطالب في القراءة ، مما يسمح للمعلمين في الصفوف العادية أو البرامج الخاصة لتخطيط براج قرائية واستراتيجيات تدريسية تنطلق من نقاط القوة أكبر من نقاط الضعف وفي نفس الوقت فان هذا التحليل يسمح للباحثين للبحث في المعرفة اللغوية والاستراتيجية التي يستخدمها القراء من مختلف المجموعات .

غرض ثالث لتحليل الأخطاء يتمثل في مساعدة المعلم أو الباحث على تقويم المادة القرائية . هذا التحليل يمكن الوصول الى أساس لتعزيز ما اذا كانت مادة قرائية ما ينبغي استخدامها في برنامج قرائي معين أو كانت علاقة لمجموعة من الطلبة. يمكن فحص التماسك ودرجة التعقيد في تركيبها ومدى كثافتها من حيث اشتمالها على المفاهيم.

نظام تصنيف الأخطاء في القراءة الجهرية RMI

عند تحليل الأخطاء هناك تسعة أسئلة توجه الى كل خطأ Miscue :

1- اللهجة : هل للتغير اللهجي متضمن في miscue؟

2- التنغيم : هل للتنغيم صلة و miscue ؟

3- الشبه في الكتابة "الرسم" هل من تشابه في الحروف بين لفظ القارئ والكلمة في النص؟

4- الشبه في الأصوات : هل من تشابه في أصوات الكلمة على لفظ القارئ والكلمة في النص؟

5- الوظيفة النحوية : هل تنتمي الكلمة لكما لفظها القارئ الى نفس النوع النحوي للكلمة في النص؟

6- التصحيح : هل صحح القارئ خطأه؟

7- المقبولية النحوية هل الكلمة الخطأ مقبولة ، نحويا" في البيئة التي تقع فيها؟

8- المقبولية الدلالية هل الكلمة الخطأ مقبولة معنوياً في البيئة التي تقع فيها؟

9- تغيير المعنى هل سببت ال miscue في تغيير في المعنى؟

وهناك أسئلة حول miscue :

1- هل يعتمد القارئ الشبه في الصوت / الرمز في البعد عن الوصول الى المعنى؟

2- هل الكلمات التي صححها القارئ هل تلك التي يجب تصحيحها؟

3- هل قام القارئ بترجمة كلمات معينة أو تراكيب خاصة الى لهجته؟

4- هل قام القارئ بصورة نمطية بربط نفس الكلمات في بعضها ؟ هل الارتباط يعمل على تغيير المعنى؟

5- هل يشير القارئ من خلال الخطأ الى أنه لا يدرك مفاهيم معينة مما قدمه النص؟

6- هل القارئ قادر على ادراك مفاهيم معينة حتى لو أخطأ في لفظ الكلمات أو التراكيب المتصلة بالمفاهيم.

7- الى أي حد ينجح القارئ في الربط بين الرموز الصوتية الرمزية تلك المتعلقة بالنظامين التركيبية والدلالية عندما يقرأ؟

وهناك قواعد وتعليمات تتعلق بطريقة التصنيف وكذلك تقويم فهم القارئ للنص يتضمنها الدليل المسمى Reading Miscue Juventcity RMI

نظام إرشادات أخطاء القراءة

مثال	كيفية الإشارة إليه	نوع الخطأ
الكلب الأسود قفز عالياً	ضع دائرة حول الكلمة أو الكلمات المحذوفة أو علامة الترقيم	1-الحذف omission كلمة أو كلمات ، أو حذف علامة الترقيم المناسبة
الكلب الضخم هرب	ضع خطاً على الكلمة المبدل منها وأكتب البديل فوقها	2-الابدال substitution أبدلت كلمة بسواها
... رأسك بالكرة الكبيرة	استخدم علامة (8) للاشارة الى موضع الاضافة	3-اضافة Insertion أضيفت لة الى القطعة
الكلب الكبير أ	ضع حرف أ فوق الكلمة التي لفظت للقارئ	4-الكلمات التي يزود بها القارئ طريقة نطقها
الكلب الأسود الضخم	استخدم خطاً منحنياً فوف وتحت الكلمات المقدمة والمؤخرة	5-تغيير موضع الكلمة Transposition بتقديمها عن موضعها

مثال	كيفية الإشارة إليه	نوع الخطأ
في الهواء رأسك بالكرة	ضع الحرف (ص) بين خطين أفقيين في كلا الاتجاهين	6-التكرار repetiotion التركيب أو الكلمات المكررة
الكلب الكبير Large	أكتب بنظام الصوتي الهجائي فوق الكلمة	7-الخطأ في التلفظ Mispronounciation
الثعلب الأسود الضخم	ضع اشارة ( ) على الكلمة التي صوبت	8-التصويب الذاتي Self correction

مشكلات في الكتابة العربية

هناك مشكلات في الكتابة العربية تؤدي إلى بعض الصعوبات في الرسم الإملائي لمجموعة من الكلمات العربية. وفيما يلي نستعرض بعض هذه المشكلات:

أولاً: اختلاف النظام الصوتي عن النظام الكتابي:

هناك حروف ينطق بها ويتضمنها النظام الصوتي لكنها لا تكتب طبقاً لقواعد معينة وفيما يلي تلك الحروف مع قواعد حذفها:

1- **حذف الألف:**

تحذف الألف من كلمة 'ابن' وابنة' بشرط أن يكون ثانيهما أباً، وأن تقع كلا منهما منفردة بين علمين، أما إذا فصل بين العلمين فاصل فثبت الألف وكذلك الحال إذا وقعت بين علم واسم آخر غير علم، وتثبت أيضاً إذا جاءت في أول السطر وكان في نهاية السطر الذي سبقها علم، إضافة إلى أنها تحذف إذا وقعت بعد 'ياء' النداء.

2- **حذف ألف "ما" الاستفهامية:**

تحذف ألف 'ما' الاستفهامية إذا كانت مسبوقة بحرف من حروف الجر الآتية:

عن: فنقول 'عم' حيث تحذف الألف وتقلب نون حرف الجر ميماً مع إدغامها في ميم 'ما' وبذلك تصبح ميماً مشددة نحو 'عم يتساءلون'. سورة النبأ آية 1.

من: فنقول 'مم' حيث تحذف الألف وتقلب نون حرف الجر 'من' ميماً مع إدغامها في ميم 'ما' فاصبحت ميماً مشددة، نحو 'مم تشكو'.

في: فنقول "فيم" حيث حذفت الألف.

اللام. فنقول: "لم" كذلك هناك حذفت الألف.

الباء: فنقول "بم" فتم حذف الألف.

إلى: يرسم الحد فيها ألفاً بدلاً من الياء، فتكتب بعد حذف ألف "ما" الاستفهامية " إلام".

على: يحدث لها نفس ما حدث مع "إلى" فتكتب "علام".

حتى: يرسم الحد فيها ألفاً بدلاً من الياء، فتكتب بعد حذف ألف "ما" "حتام"؟.

3- تحذف الألف من كلمات أشهرها:

لفظ الجلالة (الله)، الرحمن، إله، إسحق، السموات، أولئك، لكن.

حذف الألف في "بسم" من " بسم الله الرحمن الرحيم" وهذا خاص بالبسملة فقط دون غيرها، أيضاً تحذف في كلمة "بس" وكذلك "طه".

4- حذف ألف " ها" التنبيه من بعض أسماء الإشارة والضمائر.

مثل هذا، هذه، هؤلاء.

الضمائر التي تبدأ بالهمزة حيث استخدام (ها) التنبيه معها، تحذف ألف (ها). نحو: هأنا، هأنتا، هأنتم، هأنتن.

5- حذف الألف من حرف النداء "يا".

تحذف الألف من حرف النداء "يا" إذا كان المنادي : " أي - أية- أهل". مثل يأيها، يأيتها.

6- حذف الألف من اسم الإشارة "ذا":

من التراكيب الشائعة في اللغة العربية "ذلك" وهي عبارة عن اسم الإشارة "ذا" واللام الدالة على البعد، وحرف الخطاب الكاف، وقد حذفت ألف اسم الإشارة "ذا" لوجود اللام الدالة على البعد. فنقول: ذلكما، ذلكم.

7- حذف ألف "الـ":

الاسم المعرف "بأل" إذا دخلت عليه لام الجر المكسورة أو المفتوحة تحذف الألف " أل" نحو: للعلم فضل كبير.

8- حذف "ال" :

هناك كلمات تبدأ بحرف اللام مثل ""لحم- لبن- ليث- لحن..." ولكن إذا أدخلنا اللام على تلك الكلمات تحذف "الـ" فنقول مثلاً: للبن فوائد جمة، لليث أنياب قاطعة، وذلك سواء أكانت اللام للجر أو الابتداء.

ومن هنا نستطيع أن نتوصل إلى قاعدة تقول: إن "الـ" تحذف إذا وقعت بعد لام وكان بعدها لام "الجسر أو الابتداء" وتنطبق نفس القاعدة على الاسم الموصول المثنى : اللذان، اللتان.

9- حذف الواو:

هناك بعض الكلمات التي تحذف فيها الواو مثل: داود - طاؤس. وقد علل ذلك بالتخفيف وشهرة استعمالها في الكتابة محذوفة الواو. (علي علام، الكتابة العربية الصحيحة، دار المعارف).

ثانياً: تاء التأنيث المربوطة والمفتوحة:

التاء المربوطة:

هي تاء متحركة تنطق هاء ساكنة حين الوقوف عليها، ويجب وضع نقطتين على آخر الكلمة التي تنتهي بتلك التاء لتميزها عن الهاء وتؤدي التاء المربوطة عدة وظائف دلالية (معنوية) في اللغة منها:

1- الدلالة على أن الكلمة مؤنثة في أصل وضعها اللغوي مثل فاطمة، رقية.
2- للدلالة على المبالغة كما في : نسابة "لكثير العلم بالأنساب".
3- أن تكون فرقاً بين المذكر والمؤنث في الجنس نحو: امرئ، وامرأة.
4- أن تأتي للفرق بين الفرد والجمع نحو: شجرة، شجر.
5- أن تأتي لتأكيد التأنيث نحو : ناقة ومذكرها جمل وقد دخلت تاء التأنيث على العلم على سبيل التأكيد، لأن التأنيث حصل قبل دخول التاء.

وتدخل تلك التاء على بعض صيغ جمل التكسير، نحو قضاة، سعاة.

6- (علي أحمد علام، الكتابة العربية الصحيحة، نشر دار المعارف، سنة 1998).

التاء المفتوحة:

وهي تاء متحركة أو ساكنة تنطق حين الوقف أو الوصل تاء، وتأتي في الأحوال الآتية:

- تلحق بالأسماء المفردة نحو: أخت، بنت.
- تلحق بجمع المؤنث السالم وملحقاته نحو: أخوات، فتيات.
- وتكون مع الكلمات السابقة مضبوطة بالشكل حسب موقعها في الجملة.

- وتدخل التاء المفتوحة على الفعل الماضي إذا كان الفاعل أو نائب الفاعل مؤنثاً وهنا تكون ساكنة، وتسمى تاء التأنيث الساكنة نحو: تفوقت سعاد، ويتحرك بالكسرة إذا جاء بعدها ساكن، نحو: تفوقت الجدةُ.
- إضافة إلى ذلك نستطيع أن نقول أنه إذا كان لدينا كلمة بها هاء مربوطة فلا نضع عليها نقطتين، نحو"محمد سلوكه قويم" لا نضع نقطتين على الهاء في سلوكه لأنها ضمير يعود على محمد وليست تاء مربوطة.

ثالثاً: ما خرج عن الأصل في الإعراب:

المعرب بالحروف بدلاً من الإعراب الأصلية:

1-**المثنى**: وهو اسم دل على اثنين بزيادة ألف ونون على مفردة مثل "الزيدان- القاضيان" وحكم المثنى أنه يدفع بالألف نيابة عن الضمة مثل: حضر الزيدان الحفل (فاعل). وينصب بالياء نيابة عن الفتحة. مثل : قابلت الزيدان في الحفل (مفعول به). ويجر بالياء نيابة عن الكسرة مثل: سلمت على الزيدين في الحفل (مجرور بعلى).

الملحق بالمثنى:

أ- يلتحق بالمثنى ألفاظ تعرب إعرابه أي ترفع بالألف وتنصب وتجر بالياء وهي: كلا وكلتا، وذلك في حالة إضافتها إلى الضمير مثل:

حضر الرجلان كلاهما (في حالة الرفع).

رأيت الرجلين كليهما (في حالة النصب).

سلمت على الرجلين كليهما (في حالة الجر).

أما إذا أضيفتا إلى اسم ظاهر أعربتا إعراب المفرد المقصور، فتقدر علامات الإعراب الأصلية على الألف.

ب- ومنها "اثنان واثنتان وثنتان"

كقوله تعالى: ﴿ **فانفجرت منه اثنتا عشرة عيناً. إذ أرسلنا إليهم اثنين**﴾.

ج- ويوجد في اللغة ألفاظ تدل على اثنين وترد بصيغة المثنى، لكن الاثنين غير متماثلي، وتسمى هذه الألفاظ بألفاظ التغليب، وتعرب إعراب المثنى ومثلها قولهم: القمران تثنية للشمس والقمر".

2- جمع المذكر السالم:

هو الصيغة التي تدل على الجمع بزيادة واو ونون أو ياء ونون على المفرد ويجمع كل اسم مفرد مذكر عاقل علماً كان. مثل: "زيد، محمد" أو صفة مثل "محسن، قائم".

ويشترط في الصفة ألا تكون من باب أفعُل فعلاء كأحمد وأصغر، ولا من باب فعلان فعلى، كغضبان وظمآن، ولا فيما يستوي فيه المؤنث و المذكر والمؤنث كقتيل وجريح. فيرفع بالواو وينصب ويجر بالياء.

الملحق بجمع المذكر السالم:

في اللغة ألفاظ تعامل في الإعراب معاملة جمع المذكر السالم وهذه الألفاظ هي: أولو- عالمون- أرضون- سنون- عليون- ألفاظ العقود.

أولو: ومعناه أصحاب وليست له مفرد من هذه الصيغة.

أرضون: جمع أرض، وأرض مؤنثة، والأصل في جمع المذكر أن يكون مفرده مذكر عاقل، ولذلك هي ملحقة بجمع المذكر.

سنون: جمع سنة، وهي مؤنث غير عاقل، ويجوز في هذا اللفظ وما يشبهه أن يجمع بالواو والنون على أنه جمع مذكر سالم، ويجوز فيه أن يجمع بالألف والتاء.

عليون: علم على مكان في الجنة وهو غير العاقل فنقول "عليين، عليون".

ألفاظ العقود: ليس لها مفرد من لفظها، فنقول : حضر عشرون طالباً.

3- الأسماء الخمسة:

وهي: أب، أخ، حم، فو، ذو، تعرب هذه الأسماء بالحروف بدلاً من الحركات. فترفع بالواو وتنصب بالألف، وتجر بالياء، ويشترط لإعراب هذه الأسماء بالحروف بدلاً من الحركات عدة شروط هي:

أ. أن تكون مضافة لغير ياء المتكلم، لأنها إذا لم تضف أعربت بالحركات الأصلية، وإذا أضيفت إلى ياء المتكلم أعربت بالحركات المقدرة.

ب. ألا تكون مصغرة، لأنها إذا صغرت أعربت بالحركات الأصلية.

ج. أن تكون مفردة، غير مثناة ولا مجموعة.

د. "ذو" يشترط أن تكون بمعنى صاحب.

هـ. "فم" يشترط أن ترد بغير ميم، فيقال مثلاً، (هذا فوه، فتح فاه).

4- الأفعال الخمسة:

هي كل فعل مضارع اتصل به ألف الاثنين، أو واو الجماعة أو ياء المخاطبة وحكمها أنها ترفع بثبوت النون بدلاً من الضمة، وتنصب بحذف النون بدلاً من الفتحة وتجزم بحذف النون بدلاً من السكون.

5- الفعل المضارع المعتل الآخر:

الأفعال: يغزو، يدعو، يرضى، يخشى، يسعى، يجدي، يرمي، يعصي.

هذه الأفعال وما كان مثلها إذا وقع مجزوماً حذف حرف العلة. أما في حالة الرفع فإنها ترفع بضمة مقدرة، وفي حالة النصب تقدر الفتحة على ما آخره ألفاً وتظهر على ما آخره واو أو ياء.

رابعاً: الأعداد وتميزها

1- الأعداد 1، 2: لا يفصل فيها بين العدد والمعدود، حيث تكتفي بدلالة المفردة على الواحد، والمثنى على الاثنين، فنقول: اشتريت كتاباً وكراستين.

2- الأعداد من 3-10: يقع تمييز هذه الأعداد مضافاً إليه مجرورا. وهو بصيغة الجمع وهذه الأعداد على عكس المعدود (التمييز) تذكيراً وتأنيثاً.

3- الأعداد من 11- 19: هذه الأعداد تبنى على فتح الجزأين وتلتزم هذا البناء في حالات الرفع والنصب والجر ما عدا العدد (12) فيعرب الجزء الأول منه إعراب المثنى ويبنى الجزء الثاني على الفتح وتميز هذه الأعداد مفرد منصوب.

- العددان (11، 12) يوافق الجزآن المعدود (التمييز) تذكيراً وتأنيثاً.
- الأعداد (13، 19) الجزء الأول يخالف المعدود - والجزء الثاني يوافقه.

4- الأعداد من 20: 90 ألفاظ العقود (عشرون- ثلاثون- .....إلى تسعون) تعرب إعراب جمع المذكر السالم. فترفع بالواو. وتنصب وتجر بالياء.

بالنسبة للتذكير والتأنيث:

ألفاظ العقود لا تتغير فالواحد والاثنين يوافقان المعدود (التمييز) تذكيراً وتأنيثاً، ومن 3- 9 يخالف المعدود تذكيراً وتأنيثاً.

5- **المائة ومضاعفاتها والألف:**

يظهر الإعراب بالضمة والفتحة على لفظ المائة والألف ويعرب لفظ (المائتان والألفان) أعراب المثنى. ومن 300 - 900 يقع لفظ المائة مضافاً إليه ويضاف إليه ثلاث. أربع... إلى تسع. وكذلك الشأن في مضاعفات الألف، ولكن يقال: ثلاث آلاف - أربع آلاف ... إلى عشرة آلاف. تمييز المائة والألف ومضاعفاتها مفرد مجرور يعرب مضافاً إليه مثال: حضر مائة طالب ومائة طالبة. أما بالنسبة للأعداد المركبة الأصح أن تصاغ ابتداءً من العدد الصغير فما بعده، مثال: 753 شجرة ثلاث وخمسون وسبعمائة شجرة. علي أحمد علام، الكتابة العربية، الصحيحة).

الوحدة الخامسة

المهارات الكتابية الاستراتيجيات و الأنواع

بعد دراسة هذه الوحدة يتوقع تحقيق المخرجات التالية:

1- يستخدموا أسلوب القصة في تنمية الثروة اللغوية للأطفال وإكسابهم مفردات جديدة.

2- يوظفوا مدخل الأناشيد في تقويم السنة التلاميذ وتشجيعهم على التحدث من الخجل.

3- يستخدموا مدخل الألعاب في تنمية المهارات اللغوية اللازمة لتعامل التلاميذ في مواقف الحياة المختلفة وتنمية بعض قيم التعاون والاتصال.

4- ينفذوا التدريب اللغوي بطريقة تعمل على إكسابهم النطق السليم، وتقي كتاباتهم الأخطاء.

5- يوظفوا مدخل التربية اللغوية في مجال التخصص.

الوحدة الخامسة

المهارات الكتابية الاستراتيجيات و الأنواع

مع التطور التاريخي لحياة الإنسان وتداخل المجتمعات مع بعضها البعض وترابطها، وجد الإنسان نفسه غير قادر على التفاهم مع غيره من المجتمعات الأخرى، ولذلك بذل قصارى جهده في إيجاد الوسيلة التي يستطيع عن طريقها التواصل والتفاهم مع تلك المجتمعات، ولذلك هداه تفكيره إلى اختراع الكتابة التي من خلالها يستطيع أيضا حفظ نتاجه الفكري وتراثه الثقافي والعلمي من الضياع والاندثار.

وقد مرت الكتابة بعدة مراحل زمنية قبل أن تبلغ القبول والسهولة في الاستخدام، فقد بدأت على شكل صور تدل على معاني ومدلولات ملموسة في الحياة اليومية، وقد تم العثور على بعض النقوش والصور عمرها 35000 سنة في كهوف (لاسكو) في فرنسا، و(التميرا) في إسبانيا. ولأن لغة هؤلاء القوم كانت بدائية، فلم تكن هناك حاجة لتطوير كتابة خاصة بهم، كما تم العثور على الكثير من النقوش والصور والرموز الدالة على معاني معينة في منطقة الهلال الخصيب وبالتحديد مع الحضارة السومرية وذلك قبل 5500سنة. وقد دلت هذه النقوش والرموز على تطور الكتابة عندهم حيث عرفت كتابتهم بالمسمارية أو الاسفينية.

وقد كانت الكتابة في بداية عهدها عبارة عن صور توحي تماماً بما رسم فيها. وفي مرحلة أكثر تقدماً تطورت إلى صور رمزية بمعنى معين، وتم العثور على حوالي 2000صورة رمزية، ومما لا شك فيه أن هذه الرموز كانت صعبة الفهم لعامة الناس، فسارعوا إلى استعمال رموز توحي بأصوات معينة، وهذه الرموز الصوتية كانت خطوة أساسية إلى الأمام في تطوير الكتابة.

وفي مرحلة متقدمة من التاريخ البشري جاء الفنيقين وهم سكان السواحل الشرقية لحوض البحر المتوسط وذلك حوالي 1100 ق.م وابتكروا الكتابة الفنيقية مستعينين بذلك بالكتابة السومرية والمصرية القديمة وطوروها، وبذلك ابتكروا الأبجدية الفنيقية التي هي عبارة عن حروف وكل حرف يمثل صوتاً معيناً، وصارت حروفهم أو رموزهم واضحة سهلة الكتابة، وهذه الحروف كانت أساساً للكتابة في الشرق كما في الغرب.

وجاء بعد ذلك الإغريق وطوروا أبجديتهم التي نقلوها عن الفنيقين وذلك حوالي 403ق.م حيث صار لديهم أبجدية خاصة بهم والتي أصبحت أساساً للأبجدية في الغرب. ثم جاء الرومان فأخذوا الأبجدية الإغريقية، فأبقوا على بعض الأحرف كما هي (حوالي 12حرفاً) وعدلوا سبعة أحرف كان قد بطل استعمالها. وقد سادت الأبجدية الرومانية واللغة اللاتينية بلاد أوروبا بعد سيطرة الإمبراطورية الرومانية على بلاد الغرب. وهذه الأبجدية ما زالت تستعمل حتى يومنا هذا بعد إجراء بعض تعديلات عليها." (الكك وعلي،1977)

أما الكتابة والأبجدية العربية فقد جاءت متأخرة عن باقي الأبجديات لعدم اهتمام العرب بالكتابة في عصر الجاهلية وذلك لأن معظم القبائل العربية كانت من البدو. لكن بعد نزول القرآن الكريم ودخول الإسلام الجزيرة العربية، أخذت اللغة العربية مكانها بين القبائل بالأخص عندما قرر الخلفاء الراشدون تدوين القرآن وكان ذلك في عهد عثمان بن عفان _رضي الله عنه_ ومع انتشار الإسلام انتشرت الكتابة العربية انتشاراً واسعاً، كما استعملت الكتابة العربية في لغات عدة منها الفارسية والأفغانية والتركية .

والأبجدية العربية في الأصل مشتقة عن الكتابة السامية المشتقة بدورها عن الأبجدية الفنيقية التي تألفت من 22 حرفاً هجائياً ووصلت إلى العرب عن طريق الأنباط الذين سكنوا شمال الجزيرة العربية، وقد تأثر الأنباط بحضارة الآراميين وكتابتهم."

وبذلك يمكن القول بأن الكتابة قبل وصولها إلى ما هي عليه الآن قد مرت بأدوار أربعةٍ:

الدور الأول: الصوري الذاتي، وتدل الصور فيه على المعاني الذاتية وهو قاصر، لا يمكن التعبير به إلا عن أبسط الحوادث.

الدور الثاني: الصوري الرمزي، وفيه فضلاً عن الصور الذاتية، صور رمزية تدل على المعاني المعنوية التي لا صورة لها في الخارج وفي هذا الدور يمكن التعبير عن أكثر ما يمر بذهن الإنسان من المعاني على اختلاف أنواعها، ولكن يقتضي لذلك مئات بل ألوف من الصور وفيه من المشقة ما فيه.

الدور الثالث: الدور المقطعي، وتدل فيه الصورة على أول مقطع من اسمها، وهو خطوة كبرى في اختراع الكتابة، فبين أن اللغة في الدور السابق لا يتم التعبير عنها إلا بألوف من الصور، يكفيها في هذا الدور بضع مئات فقط.

الدور الرابع: الهجائي، وفيه تصبح تلك المقاطع حروفاً، وهو آخر خطوة بلغت إليها الكتابة حتى الآن، فإنك ببضع عشرات من هذه الحروف تعبر عن كل ألفاظ اللغة مهما تعددت وتنوعت." (الكك وعلي، 1977، 45)

أول من وضع الكتابة:

أول من وضع الخط العربي والسرياني وسائر الكتب آدم صلى الله عليه وسلم قبل موته بثلاثمائة سنة. وروي عن أبي ذر عن النبي ﷺ أن إدريس أول من خط بالقلم بعد آدم صلى الله عليه وسلم. وعن ابن عباس أن أول من وضع الكتابة العربية إسماعيل بن إبراهيم عليهما السلام، وكان أول من نطق بها، فوضعت على لفظه ومنطقه.

وعن عمر بن شبّة بأسانيده: أن أول من وضع الخط العربي: أبجد و هوز وحطي و كلمن و سعفص و قرشت، هم قوم من الجبلة الآخرة، وكانوا نزولاً عند عدنان بن أدد، وهم من طسْم وجديس. وحكي أنهم وضعوا الكتب على أسمائهم، فلما وجدوا حروفاً في الألفاظ ليست في أسمائهم ألحقوها بها وسموها الروادف، وهي: الثاء والخاء والذال والضاد والظاء والغين، على حسب من يلحق في حروف الجُمَل.وعنه أن أول من وضع الخط نفيس ونصر وتيْما، بنو إسماعيل بن إبراهيم، ووضعوه متصل الحروف بعضها ببعض، حتى فرّقه نَبْت وهَمَيْسَع وقَيْذر ." (الأندلسي، 1953، 9).

مفهوم الكتابة

أولاً: الكتابة لغة، وتتضمن عدة معانٍ، ومنها:

1- " تصوير اللفظ بحروف الهجاء، يقال: كتَب يكتُب كتابة الكتاب: صوّر فيه اللفظ بحروف الهجاء. وكتب الشيء، وكتّبه كتاباً وكتابةً: خطّه ".وفلان مكتب ومكتّب: يُكتّب الناس، يعلمهم الكتابة، ينسخهم أو يملي عليهم .

2- الجمع والشد والتنظيم، تقول: كتبتُ الناقة كتباً، إذا صررتها. كتب الكتيبة: جمعها، وكتّب الجيش: جعله كتائب . وتكتّب الرجل: جمع عليه ثيابه .

3- " الاتفاق على الحرية، الكتابة أن يكاتب الرجل عبده على حال يؤديه إليه مفرقاً ، فإذا أداه صار حراً . وسميت كتابة لأنه يكتب على نفسه لمولاه ثمنه ويكتب له مولاه العتق.

4- "القضاء والإلزام والإيجاب، ومنه قولهم، كُتب عليه كذا: قضي عليه. وكتب الله الأجل والرزق، وكتب على عباده الطاعة وعلى نفسه الرحمة. وهذا كتاب الله: قدره" (الكك وعلي، 1977، 35).

ثانياً: " الكتابة اصطلاحا:

وقد عرفها صاحب مواد البيان:بأنها صناعة روحانية، تظهر بآلة جثمانيــه، دالـة علـى المراد بتوسط نظمها .

فالروحانية: هي الألفاظ التي يتخيلها الكاتب في أوهامه، ويصـوّر مـن ضـم بعضـها إلى بعض صورة باطنة قائمة في نفسه. والجثمانيه: هي الخط الذي يخطه القلـم، وتُعقـد بـه تلـك الصورة، وتصير صورة محسوسة ظاهرة بعد أن كانت صورة باطنة معقولة .والآلة هي القلم . " (الكك وعلي، 1977، 61).

ونورد فيما يلي بعض التعريفات للكتابة حسب نوعها:

"للإنسان أنشطة متعددة ومواهب مغروسة في نفسه، وتختلف الطرق التي يقوم بها الناس في إبراز مواهبهم وإظهار أنشــطتهم، مـن الريـاضي إلى الرسـام أو النحـات إلى الخطيـب أو الكاتب. فالكتابة على هذا الاعتبار جزء مـن النشـاط الإنسـاني، لا يمكـن للحيـاة أن تـأخذ صورتها الصحيحة إلا بها، وهي تزيد من كونها نشاطاً خارجياً يظهر على الورق بأنها حركة تدور داخل النفس، تتموج مع الوجدان وتمحكها العاطفة ويقف معها العقل منظماً وموجهاً." (أبو زايدة،1992،13).

"الكتابة الإبداعية: عمل تتدخل فيه الإرادة واللاإرادة، ويعمل فيها لا وعي الإنسان لأنها تجميع لأشياء مختلفة، لا فرق أن يبدع خاطرة أو مقالة أو قصة أو قصيـدة ذلـك لأننـا ونحـن نؤلف شعراً ونثراً لا نفكر في أحد العنصرين معاً وبطريقة تكاد أن تكـون تلقائيـة، فالألفـاظ تترتب حسب حاجة الموقف إليها والإحساس الذي يلـد الألفـاظ المناسـبة للتعبـير عنـه وليس معنى هذا تنعدم عملية الاختيار، على النقيــض إن الفـن اختيـار، ولكـن عمليـة الاختيار هذه لا تتم إلا من مشارف اللاوعي، أو عندما يلتقي الوعي باللاوعي. فالجانب الإرادي متحقق ولكنه عند الفنان الكبـير لا يكـون إرادة خالصـة، وإنمـا يمـتزج الإلهـام بالإرادة، والفكر بالشعور، والعاطفة بالخيال، وفي الفن صنعة وجهد وقيود ولكن الفنـان الحقيقي هو الذي يستطيع أن يبدو حراً مطلق الحرية على رغم هذه الصنعة، وهذا الجهد وتلك القيود." (أبو زايدة، 1992، 13).

"مفهوم الكتابة من حيث العموم: هي كلمة على الورق، سواء مـا كـان منـها مـن نتـاج العقل الخاص ونقصد هنـا الكتابـة العلميـة البحتـة، أم كـان أدبـاً خالصـاً، ونقصـد الكتابـة الإبداعية الإنشائية النابعة من صميـم النفـس الإنسـانية و الموزعـة بـين الوجـدان والعاطفـة والانفعال، متكيفة مع موقف الإنسان والفكرة التي تتنازعه." (أبو زايدة،1992،14).

ويمكن تعريف الكتابة على أنها:عملية عقلية منظمة تتم من خلال عدة عمليات متسلسلة في البناء وصولاً إلى نهاية العمليات الكتابية الست(التخطيط الكتابي، الكتابة الأولى[المسودة]، معرفة ردة فعل القارئ، عملية التنقيح، التقييم، الكتابة المتقدمة) وبانتهاء العمليات تكون المادة الكتابية صالحة للقراءة أو النشر.

أساليب الكتابة:

" ممارسة الإنسان لفن الكتابة رحلة شاقة ولذيذة تخرجه من عالمه الصغير إلى الأجواء الواسعة.وللكتابة أساليب متعددة، أما الكتابة الإبداعية فإن طريقها الأسلوب الأدبي، وأما الكتابة العقلية المنهجية التي تقوم على أسس البحث العلمي فإن طريقها الأسلوب العلمي بخصائصه ومميزاته، وهناك الأسلوب الذي يجمع من الطرفين.

أولاً: الأسلوب الأدبي :

الأسلوب هو طريقة الكاتب التي ينتهجها سالكاً بها نحو الكتابة صياغة وتعبيراً، والكاتب الناجح على هذا الأساس هو من يبني له طريقاً في الكتابة تعرف فيه شخصيته الفنية، وتتضح فيه ملامح أسلوبه. والكتابة الأدبية لا تنفصل عن قيم الحياة التي يعيشها الإنسان ويسعى إلى تحقيقها. وعند اختياره لأسلوب الكتابة الذي يلاقي ترحيباً خاصاً في نفسه يعتبر انسجاماً من نوع خاص مع الحياة التي يعيشها أو يتصورها، لأن الكتابة تعبير عن هذا الواقع أو ذاك الخيال، وهو بذلك يمتلك أسلوبه في التعبير الأدبي الذي يثبت فيه أنه جدير به وحقيق بأن يصبح بين الكتاب من أصحاب الأساليب المعروفة لهم. (أبو زايدة، 1992).

من الخصائص التي يمتاز بها الأسلوب الأدبي:

- رحلة الكلمة من المعنى الأول إلى المعنى الثاني : في الكتابة الأدبية لا تظل الكلمة مقيدة داخل حدودها الأصلية لأنها ترمي إلى أكثر من الدلالة المعدة لها أصلاً، فهي بحث عن الجديد والتطور. والكلمة عند دخولها سياق العمل الأدبي لا تقصد لذاتها، وإنما لدلالاتها التي تقدم معرفة جديدة ذلك لأن معناها يصبح أرحب وأشمل منها في أي استعمال آخر. (أبو زايدة،1992،22).
- العاطفة في الأسلوب الأدبي: لا يكاد أي إنسان يخلو من العواطف وإن تفاوتت نسبها من فرد لآخر، وهي العالم الداخلي المتحرك داخل القلب الإنساني والأديب إنسان مثلنا في عواطفه وأحاسيسه ولكنه يزيد عنا في تمثيله لعواطفه وتكثيفه لها وسكبها في عمله

الإبداعي. فالعاطفة تمثل جزءاً هاماً من روح الأسلوب الأدبي والذي سيكون بين أيدي الناس يتعاملون معه.

وتختلف نسبة التأثير العاطفي من كاتب إلى آخر، حيث تبدو عند بعض الكتاب حادة شديدة التأثير وتبدو عند الآخرين هادئة يسير تأثيرها رويداً. والعمل الأدبي الناجح هو الذي يضع المتلقي في أسمى الحالات الذهنية التي تنسق أوجه نشاط البشر على أوسع نطاق، ولا تتضمن بقدر المستطاع أدنى درجة من الصراع أو الحرمان الناجم عن كبت أحد دوافع النزوع.والعمل الذي يستجيب لعواطفنا يجد من ثم استجابة منا نحن، لذا، كانت العاطفة على هذا الأساس من أبرز مقومات الأسلوب الأدبي. (أبو زايدة،1992، 23).

- الخيال في الأسلوب الأدبي : والخيال هو ما ينتج عن العاطفة التي تدفع الأديب إلى التحليق خارج الدائرة الصغيرة التي تحصر تفكيره. ولكي يصل الكاتب إلى الخيال المبدع، لا بد له من التمتع برهافة في الحس، وشفافية في الشعور. ويجب ألا يطغى الخيال على الفكرة وإلا تحولت الكتابة إلى وهم أو ما يشبه الوهم. "(أبو زايدة،1992).
- البنية التعبيرية في الأسلوب الأدبي: الحياة بناء نفسي ومعنوي وبشري يختلف ويتباين، كما يتفق ويتشابه. والبناء التعبيري جمل وعبارات منها القصيرة ومنها الطويلة فيها من التكرار ما يؤكد الفكرة أو يشتت المعنى، فليس كل تكرار محمود كما أنه ليس كل تكرار ممقوت. وإذا كان لمهارة الكاتب ودقته في استخدام أدوات البناء التعبيري أثرها على تجديد الأسلوب كذلك فإن لثقافته واتساع أفقه الفكري واللغوي الأثر في إضفاء مزيد من المتانة والقوة مع السلاسة والجمال على الأسلوب الأدبي.
- الفكرة: الفكرة هي المحتوى الذي يحمله البناء في النص الأدبي، والإنسان العادي يؤدي فكرته ويعبر عن نفسه بعبارته البسيطة ولغته المتداولة. أما الأديب فهو يجمع مع تجربته تجارب الآخرين، ترهقه بواعث الكتابة، وفوق آلامه وأحزانه يتمثل أحزان وآلام الناس فالعمل الأدبي لا يبدو سهلاً ميسراً، إنه وليد عناء طالما أرّق الأديب وحرك فيه كثير من المشاعر. فالأديب لا يعبر عن نفسه فقط وإنما يعبر في كثير من الأحيان عما في نفوس الناس. والعمل." (أبو زايدة، 1992)

ثانيا: الأسلوب العلمي:

الكتابة العلمية ليست عملاً إبداعياً بالمعنى الذي نقصده؛ فالفكرة العلمية فيها إبداع ولكن الكتابة العلمية تسلك أساليب التعبير التي تخالف الأساليب الأدبية.

اللفظة في الأسلوب العلمي تحمل دلالتها المباشرة. والدقة في التعبير من خصائص الأسلوب العلمي. والعبارة تبنى بناءً عادياً في هذا الأسلوب حتى يظل المعنى المطلوب محصوراً في حدود الكلمة والعبارة وأي خروج إلى دائرة الخيال أو التصوير الفني يجني على الحقيقة العلمية." (أبو زايدة، 1992).

أما الفكرة فتأتي واضحة وضوحاً تاماً مبرهناً عليها بالتحليل العقلي والمنطقي، خاضعاً للتجريب في كثير من الأحيان. فالكاتب في الرياضيات أو في الطب أو في الكيمياء لا يمكن أن يتعدى الأرقام والحقائق العلمية إلى التخييل ولكن يتتبع ما يريد أن يكتب فيه نقطة بنقطة وخطوة خطوة، وإذا كان تأثير الأسلوب الأدبي يتجه للوجدان والمشاعر، فإن تأثير الأسلوب العلمي يجب أن يتجه إلى العقل وتغذيته بالمعرفة، فالكتابة العلمية تنحاز كلية إلى العقل." (أبو زايدة، 1992).

ثالثاً: الأسلوب العلمي المتأدب:

بين الأسلوبين السابقين يوجد أسلوب آخر ينهج فيه الكاتب منهجاً علمياً ولكن بطريقة تؤثر في النفس من آن لآخر. فالكاتب الذي يكتب عن قضية اجتماعية مثل تربية الطفل أو الفقر، يعتني بذكر الأسباب وتحليل الأحوال الاجتماعية العامة والخاصة ويتحدث عن الأفراد والأسرة وعن العلاقات القائمة بين الجماعات في المجتمع الواحد.

صحيح أن الاهتمام يتوجه بالدرجة الأولى في مجال الدراسات الإنسانية إلى الحقائق والواقع، ولكن هذا لا يمنع أن تكون لغة الكتابة فيها شيء من رقة وعذوبة نابعتين من التصوير الفني، كأن يشبه الأطفال أحياناً بالزهور والرياحين، والفقر بالرياح العاتية، ولكن الأسلوب يظل محصوراً حتى لا يضيع الموضوع، أو تذوب الفكرة في التعبير الخيالي والتصويري. والنتيجة هي أن يجتمع الرأي العلمي مع الأسلوب المتأدب، وأن تظهر اللغة كوسيلة تعبير تخدم الفكر وتغذي الإحساس" (أبو زايدة، 1992).

مهارات الكتابة:

للكتابة مهارات عامة يجب توفرها لدى كل كاتب، ومهارات خاصة يحتاجها كل من أراد القيام بأداء معين، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً: المهارات العامة:

1- القدرة على كتابة الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة: الحروف العربية ليست خطوطاً مستقيمة كاللغات الأوروبية، ولكنها تعتمد على جمال الرسم والتفنن فيه، ولذلك كانت الكتابة تحتاج إلى دقة في رسم الحروف فبعض الحروف تبدو أشكالها متقاربة مع حروف

أخرى، وإذا لم ترسم بدقة فقد يختلط الأمر على القارئ، ومثال ذلك الفاء والغين، كما أن لنقط الحروف أهمية كبيرة فبعض الحروف تتمايز بالنقطة فقط مثل (ب، ي، ت، ث، ن) و(ح، ج، خ) ولذلك يحتاج المتعلم إلى تقليد رسم هذه الحروف مع حفظ خصائصها التي تميزها عما يشبهها.

2- القدرة على كتابة الكلمات العربية بحروفها المتصلة والمنفصلة مع تمييز أشكال الحروف: الحروف العربية لا تكتب منفصلة؛ وإنما يتصل بعضها بالآخر طبقاً لقوانين معينة؛ فبعضها يوصل بسابقه ولا يوصل بلاحقه، وبعضها يوصل بسابقه ولاحقه، وبعضها يلتزم شكلاً واحداً وبعضها الآخر يتخذ أشكالاً مختلفة تبعاً لموقعه في الكلمة.

3- "القدرة على الكتابة بخط واضح يميز بين الرموز الكتابية: هناك فرق بين وضوح الخط وجماله، فجمال الخط موهبة من الله يمكن صقلها، وأما وضوح الخط فيمكن للجميع أن يصل إليه بشيء من المران والتوجيه، وأفضل طريقة لذلك هو تقليد الخطوط الجميلة الواضحة، ويجب أن نصل إلى وضوح الخط ليتمكن الآخرون من قراءة ما نكتب بسهولة ويسر، فصعوبة قراءة الخط تدفع بالقارئ إلى تخمين معنى الكلمة، وقد تقرأ خطأ." (مصطفى،1994،166).

4- القدرة على نقل الكلمات التي نشاهدها نقلاً صحيحاً: تبدأ مهارة الكتابة بنقل الكلمات التي نشاهدها ككتلة واحدة؛ لأن الرموز العربية تكتب متصلة، والمرء يدرك الأمور الكلية أولاً، ولذلك ينادي علماء التربية بالبدء بالطريقة الكلية ثم الانتقال إلى الطريقة الجزئية في تعلم الرموز الكتابية، والبدء برسم الكلمة يساعد المتعلم على التحكم في حركة اليد لتقليد المكتوب وكلما ازداد التحكم في حركة اليد ازداد اقتراب المتعلم من الرسم الدقيق للمكتوب، بعدها يمكن التعرف على الحروف وأشكالها المختلفة.

5- القدرة على إتقان نوع من الأنواع المختلفة للخط العربي (رقعة، نسخ، كوفي...): للخط العربي أنواع وكل نوع له خصائص معينه تساعد على تناسق الخط وجماله، ويفضل للكاتب أن يتعلم نوعاً واحداً من الخطوط ليلتزم به، وأما من أراد امتهان حرفة كتابة الخطوط فيمكنه أن يتعلم الأنواع المتعددة؛ ليتفنن في رسم الخطوط.

6- القدرة على مراعاة التناسق بين الحروف طولاً واتساعاً، وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها: لتناسق الحروف داخل الكلمة وتناسق الكلمات في النص المكتوب أثر على القارئ؛ لأنهما يعكسان شخصية الكاتب، ولذلك يلجأ كثير من الناس إلى آخرين ممن يجيدون تنسيق الحروف والكلمات يطلبون منهم كتابة ما يريدون، ويمكن لأي كاتب أن

يتدرب على ذلك ويتقنه لأن لتناسق الحروف قوانين خاصة، ويمكن الاعتماد في ذلك على الذوق وملاحظة العين. فالتناسق والنظام فيما نكتب يضفي مسحة من الجمال على ما نكتب، وهو أمر يختلف عن رسم أنواع الخطوط.

7- القدرة على استخدام العلامات الشكلية للكتابة(علامات الترقيم، والفقرات، والهوامش): تتصف لغة الكتابة بأنها لغة جامدة لا تستطيع نقل التنغيم والحيوية التي تصاحب لغة الكلام، كما أن المتحدث يستطيع أن يقف طبقاً للمعنى الذي يعبر عنه، ولكن القارئ لا يستطيع أن يقف في المكان الذي أراده الكاتب إن لم يجد ما يرشده إلى ذلك؛ ولذلك وضعت علامات الترقيم لتعوض هذا الجانب، ولعلامات الترقيم خصائص وقوانين، على المرء أن يتعلمها من مظانها، ولأهمية علامات الترقيم لا يجوز أن تخلو الكتابة السليمة منها.

8- القدرة على مراعاة القواعد الإملائية كاملة في الكتابة لكل لغة قوانين خاصة بكتابتها، وقوانين العربية تتوزع على الأبواب الآتية:

أ- الهمزة: للهمزة في اللغة العربية قوانين تفصيلية؛ فهي إما همزة وصل أو قطع، وإذا كانت قطعاً فقد تكتب مع الألف أو الواو أو الياء أو على السطر، وذلك طبقاً لقواعد اتفق الكتاب على معظمها. وهذا مثال يبين أهمية الهمزة، فلو أننا كتبنا هذه الجملة في تقرير بدون همزة تعاني وزارة التربية من إعداد المعلمين فإن من يطلع على هذا التقرير لن يعرف هل تعاني الوزارة من نقص في أعداد المعلمين أم في إعدادهم، وشتان بين ما يترتب على كل منهما.

ب- القدرة على دقة كتابة الكلمات ذات الحروف التي تنطق ولا تكتب، وتلك التي تكتب ولا تنطق:اللغة العربية من اللغات التي أفردت لكل صوت في الفصحى رمزاً كتابياً خاصاً به، والتزمت الكتابة فيها بمطابقة اللفظ إلا في حالات محدودة؛ وهذه الحالات محصورة في كتب الإملاء ومن السهل العودة إليها، ولذلك يلزم الكاتب أن يحيط بهذه الحالات الموروثة حتى لا يقع في الخطأ." (مصطفى،1994،167)

ج- التاء المربوطة والمفتوحة: وهذه من مواضيع الخطأ الشائع لدى الكتاب وخاصة في مرحلة المدرسة، ويترتب على الخلط بينهما اختلاف في المعنى.

د- الألف المتطرفة: تكتب الألف في آخر الكلمة ممدودة أو مقصورة وذلك تبعاً لقوانين خاصة بها، والخطأ في كتابتها لا يؤدي إلى اختلاف في المعنى غالباً ولكنه غير مقبول لأنه يخالف ما تعارف عليه الناس.

هـ- الفصل والوصل: بعض الكلمات لا تكتب إلا متصلة مع ما قبلها أو بعدها، وبعض الكلمات يمكن أن تكتب منفصلة عما سواها أو متصلة بغيرها ولكل ذلك قوانين يجب إتقانها.

9- القدرة على مراعاة القواعد النحوية واللغوية: لقواعد النحو أثر واضح ومهم في اللغة الفصحى، بعضها يظهر في التحدث فقط كضبط أواخر الكلمات بالحركات، وبعضها الآخر يظهر في التحدث والكتابة؛ وذلك عندما تكون علامات الإعراب غير الحركات، مثل جمع المذكر السالم الذي تظهر فيه الواو أو الياء تبعاً للموقع الإعرابي، والمثنى الذي تظهر فيه الألف أو الياء، والأفعال الخمسة التي تظهر فيها النون أو تحذف، والأفعال المعتلة الآخر الذي يظهر فيها حرف العلة أو يحذف، والأسماء الخمسة التي تظهر فيها الألف أو الواو أو الياء، والأسماء المنصوبة المنونة التي تزاد لبعضها ألف مع التنوين. وهذه الأمور يجب أن يتنبه إليها الكاتب، فالخطأ فيها يغير المعنى.

10- القدرة على توليد أفكار للكتابة: بعض أنماط الكتابة يأتي تاليا للاستماع أو للقراءة، وبعضها يبدأ به الكاتب من تلقاء نفسه، وهنا يحتاج الكاتب إلى تدريب متكرر يبدأ بوصف الأشياء المشاهدة البسيطة، وينتهي بكتابة المواضيع الفكرية والعلمية والأدبية الراقية، وهذه تعتمد على مهارات التفكير التي أصبحت الآن علما يدرب المرء على اكتسابها كباقي المهارات الأخرى.

11- القدرة على مراعاة مقتضى الحال من إيجاز أو تفصيل: تتعدد المواقف والسياقات وتتجدد الحياة، ولكل مقام مقال كما قال البلاغيون العرب، والبلاغة هي مناسبة المقال لمقتضى الحال، وفي زماننا كثرت المشاغل وأصبح الوقت ذا قيمة عالية لا تسمح للكاتب بالإيجاز المخل أو الإسهاب الممل، وإنما يجب أن يكون المكتوب بالقدر الذي يفي بنقل الفكرة دون زيادة أو نقصان. (مصطفى،1994،170).

12- القدرة على مراعاة الأسس الخاصة باستخدام المراجع والمصادر: كثير من الكتاب يعتمدون على المراجع يأخذون منها الحقائق العلمية التي تساند وجهة نظرهم، والأمانة العلمية تقتضي أن يقوم الكاتب بتوثيق المعلومات وردها إلى أصحابها، وذلك بوضع علامات تنصيص حول النص المنقول ويذكر اسم المصدر الذي أخذ منه النص مع ذكر اسم المؤلف ورقم الصفحة إذا كان النقل حرفياً، أما إذا نقل الفكرة فقط فيذكر المصدر واسم المؤلف، كما يجب عليه أن يثبت في آخر الكتاب المصادر والمراجع التي استفاد منها أو اخذ من نصوصها.

13- القدرة على تدوين الملاحظات : إن المستمع الجيد أو القارئ الجيد هو الـذي يـدون الملاحظات أثناء الاستماع أو القراءة، فهذه الأفكار هي التي ستساعده على استخراج الأفكار وفهمها وتقييمها. " (مصطفى،1994)

14- القدرة على تدوين الأفكار العامة: يعتمد الكاتب على ملاحظاته التي دونها عند الاستماع أو القراءة ليقوم لاستخراج الأفكار العامة وتدوينها على شكل نقاط، بحيث يتوفر فيها الوضوح ودقة المعنى، ثم يدون الأفكار المساندة لكل فكرة من الأفكار الرئيسة.

15- القدرة على استخدام التجارب السابقة في الكتابات اللاحقة: إن التدريب المستمر يهدف إلى إكساب المتعلم مهارة ما، ويتم أثناء التدريب معرفة الأخطاء والإيجابيات، فعلى المتعلم أن يستوعب هذه التجارب ليطبقها في كتاباته المستقبلية. كما أن الكاتب نفسه له تجاربه الخاصة التي سيعمل على توظيفها والاستفادة منها في كتابته.

16- القدرة على الإحاطة بالموضوع من جميع الجوانب.

17- القدرة على عرض الأفكار بوضوح ودقة وشمول وإقناع.

18- القدرة على استخدام التعابير السليمة المناسبة للمقصود.

19- القدرة على استخدام أدوات الربط المناسبة.

20- القدرة على ترتيب الأفكار وتسلسلها المنطقي والنفسي.

21- القدرة على استخدام الألفاظ الدقيقة والمصطلحات المتخصصة. " (مصطفى،1994)

ثانياً: مهارات لأهداف خاصة:

- القدرة على كتابة رأي أو تعليق على موضوع مسموع أو مقروء.
- القدرة على إعادة ما استمع إليه أو قرأه.
- تلخيص موضوع تلخيصاً كتابياً صحيحاً ومستوفياً لجميع الأفكار.
- القدرة على الرد على الرسائل الحكومية.
- القدرة على كتابة البرقيات والتلكس.
- القدرة على كتابة التعميم أو المذكرة.
- القدرة على كتابة طلب وظيفة.
- القدرة على كتابة استبيان.

- القدرة على كتابة السيرة الذاتية.
- القدرة على كتابة رسالة حكومية.
- القدرة على كتابة محضر جلسة.
- القدرة على كتابة وترتيب القوائم.
- القدرة على كتابة الجداول والمخططات.
- القدرة على كتابة التعليمات على شكل نقاط.
- القدرة على كتابة بحث.
- القدرة على كتابة خاطرة.
- القدرة على كتابة التماس.
- ألقدرة على كتابة مقال.
- القدرة على كتابة تقرير (مصطفى،1994،164).

أنماط الكتابة الوظيفية:

يحتاج الموظف في عمله إلى مجموعة من المهارات الكتابية ليقوم بعمله على خير وجه، وهذه المهارات يحتاجها المدير والموظف العادي والسكرتير. ويمكن حصر الأعمال الكتابية الوظيفية في المجالات التالية:

1- تدوين الملاحظات: هو أمر لازم لممارسة الاستماع الجيد؛ فالمرء لا يمكنه الاعتماد على ذاكرته دائماً، وخاصة في تذكر الموضوع بعد مدة طويلة قد تمتد لعدة سنوات، والمقصود في تدوين الملاحظات هو تدوين كلمة أو كلمتين تذكرنا بالفكرة التي استمعنا إليها، وذلك يساعدنا على التركيز والمتابعة لما يقوله المتحدث، وعلينا ألا نحاول تدوين كل ما يقوله المتحدث؛ لأن سرعة التحدث تفوق سرعة الكتابة بعدة أضعاف، مما يتسبب في ضياع بعض الأفكار أو كتابة جمل غير مكتملة المعنى، وكذلك علينا ألا نحاول كتابة فكرة كاملة؛ لأن العقل سينشغل بالكتابة عن متابعة أفكار المتحدث، فتضيع بعض الأفكار، وتدوين الملاحظات خطوة أساسية للوصول إلى استخراج الأفكار الرئيسية والفرعية فيما بعد، وهي لازمة أيضاً لمن أراد تلخيص الموضوع أو إعادة كتابته. (مصطفى،1994،187)

2- تدوين الأفكار الرئيسية والفرعية: بعد الانتهاء من الاستماع تجب مراجعة الملاحظات للتمييز بين ا؟لأفكار الرئيسية والفرعية، ثم صياغة الأفكار الرئيسية في جمل تامة المعنى،

ثم تنظيمها على شكل نقاط بأرقام عددية، ثم وضع الأفكار الفرعية مبوبة تحت الأفكار الرئيسية التي تتبع لها؛ هكذا:

1- (فكرة رئيسية)

أ- (فكرة فرعية)

ب- (فكرة فرعية)

وتدوين الأفكار الرئيسية والفرعية تأتي مصاحبة للقــراءة أيضاً؛ إذ على القارئ أن يستخدم وضع خطوط تحت الجمل المعبرة عن الأفكار الرئيسية والفرعية، ويرقمها، أو يكتب الأفكار الرئيسية والفرعية في الهامش الأيمن أو الأيسر للصفحة، ويرقمها، وعلى القارئ أن يقوم بذلك مباشرة أثناء قراءة الفقرات، أو بعد الانتهاء من الفقرة مباشرة، وقبل قراءة الفقرة التالية.

3- شرح فكرة عامة مع جزئياتـها: يمكننا الاعتماد على الملاحظات والأفكار الرئيسية والفرعية التي دوناها مع الاستماع أو القراءة في شرح هذه الأفكار مرة أخرى بلغتنا الخاصة، مع المحافظة على أفكار المؤلف الأصلي، وفي هذه الحالة لا يجوز أن نغير في الأفكار لتتناسب مع أفكارنا، بل يجب أن نلتزم بالأفكار كما سمعناها أو قرأناها، ولكن اللغة والمفردات ستكون مفرداتنا نحن، وعلينا أن نحرص على عرض هذه الأفكار بوضوح، وإذا كان لنا رأي أو تعليق على فكرة منها فيجب أن نشير إلى ذلك بوضع إشارة عند الفكرة، ثم شرح رأينا في الهامش السفلي للصفحة أو في آخر الموضوع.

4-كتابة الملخصات: كثيراً ما يطلب من الموظف أن يقدم تلخيصاً لتقرير قرأه، أو ندوة حضرها، أو محاضرة استمع إليها، أو غير ذلك، ولا يمكن القيام بالتلخيص إلا إذا قمنا باستخراج الأفكار الرئيسية والفرعية أولاً، ثم نعتمد عليها في تقديم التلخيص، ويتم ذلك بشرح موجز للأفكار الرئيسية فقط، وأما الأفكار الفرعية أو الأدلة والشواهد فلا نأتي على ذكرها في التلخيص، وكذلك لا نذكر رأينا في ثنايا التلخيص، ويمكن أن نفعل ذلك في آخر التلخيص، أو بوضع إشارة عند الفكرة ثم شرحها في الهامش السفلي للصفحة.

5- إعادة كتابة الموضوع: يمكننا الاعتماد على الملاحظات والأفكار الرئيسية والفرعية بأن نقوم بإعادة كتابة الموضوع الذي قرأناه أو استمعنا إليه كتابة شاملة لكل أفكاره الرئيسية والفرعية ولكن بلغتنا الخاصة، ويجب علينا أن نحرص على عرض أفكار المؤلف بدقة ووضوح كما عرضها هو دون تغيير أو تبديل.

6- كتابة تعليق أو رأي: من الأمور التي تلزم أحياناً في العمل هو أن نكتب رأينا وليس ما استمعنا إليه أو قرأناه، ويلزمنا أن نعتمد على حجج منطقية أو حقائق مادية تؤيد رأينا، كما علينا أن نحاول دحض الفكرة المضادة وبيان خطئها، مع الالتزام بعدم التعصب والتحامل.

7- ملء استمارات: كثيراً ما يذهب المرء إلى الدوائر الحكومية والمؤسسات العامة فيُطلب منه أن يملأ استمارة تحتوي على المعلومات اللازمة لإتمام ما يريده من تلك الجهة، وأي خطأ يقع في تلك المعلومات قد يترتب عليه مجموعة من الأضرار، أقلها تأخير إنجاز تلك المعاملة، وقد يؤدي ذلك الخطأ إلى الإضرار بحقوقنا، أو المساس بحقوق الغير، ولذلك يجب التأكد من فهم المقصود من كل بند من بنود الاستمارة، وسؤال الموظف المختص عن أي أمر غير واضح، ثم ملؤها بالمعلومات المناسبة بدقة وخط واضح. (مصطفى،1994، 188)

8- كتابة طلب وظيفة وسيرة ذاتية: من أهم الأمور التي تلزم المتعلم بعد تخرجه من المدرسة الثانوية أو الجامعة هو التقدم بطلب للحصول على وظيفة في جهة ما، وعادة ما تعلن الدوائر والشركات عن حاجتها من الموظفين؛ وتذكر في إعلاناتها الشروط التي يجب توفرها في المتقدم للوظيفة، ولذلك على الباحث عن عمل أن يتتبع الإعلان في الصحف اليومية؛ فإذا حصل على إعلان يتناسب مع تخصصه، عليه أن يقوم بقراءة فاحصة لكل ما جاء في الإعلان من شروط؛ ليرى مدى توفر هذه الشروط لديه، ثم عليه أن يتفحص ما تقدمه جهة العمل من راتب وامتيازات أخرى؛ ليرى مدى قبوله بمثل هذه الشروط،÷ أو بشروط قريبة منها؛ لأن جهات العمل قد توافق على تعديل بعض الامتيازات لتجذب إليها أصحاب الكفاءات والمهارات العالية، فإذا وجد أن شروط الإعلان تنطبق عليه، وأن امتيازات الوظيفة تناسبه، عليه أن يتقدم بطلب للحصول على هذه الوظيفة.

9- شهادة لمن يهمه الأمر: تشبه شهادة لمن يهمه الأمر الرسالة التجارية إلى حد ما، ولكنها تتخذ شكلاً خاصاً بها؛ لأنها لا توجه إلى جهة معينة، ولكنها تقر بأمر ما بالسبة لموضوع معين، وعادة ما يكون موضوعها إثباتاً لأمر ما بالنسبة لأحد موظفيها، وتكتب على الأوراق الرسمية للجهة التي تصدرها، وتعنون بعنوان "لمن يهمه الأمر"، وتخلو من التحيتين الافتتاحية والختامية، وتحتفظ ببقية أجزاء الرسالة التجارية، ويشترط أن تختم بالخاتم الرسمي للمؤسسة، ويوقعها أناس معينون ممن يعتمد توقيعهم لدى الدوائر الرسمية الحكومية التي تصدق عادة على صحة التوقيع والخاتم، وإذا كانت الشهادات

ستستخدم لدى جهات خارج الدولة التي صدرت منها الشهادة؛ فإنه يجب اعتمادها من الوزارة المعنية، ثم من وزارة الخارجية، ثم سفارة الدولة التي ستستخدم فيها الشهادة (مصطفى،1994).

التعبير : ماهيته وطرق تدريسه

التعبير هو الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بالطرق اللغوية وخاصة بالمحادثة أو الكتابة. وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله.

ويمثل التعبير نشاطاً أدبياً و اجتماعياً ، فهو الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته بلغة سليمة ، وتصوير جميل، وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون، وهو الغاية من تعليم اللغة، ففروع اللغة كلها وسائل للتعبير الصحيح بنوعيه الشفهي والتحريري، يجب أن تسخر كل فروع اللغة العربية كروافد تزود التلميذ بالثروة اللغوية اللازمة حين يمارس التعبير، فنمده بالأساليب الجيدة. والأفكار الطريفة، والعبارات الواضحة ليصبح قادرا على التعبير عما يخالج نفسه بلغة عربية سليمة تربطه بحياة البيئة التي يعيش فيها، وما تضمه من إنسان أو حيوان، أو نبات، ولتتفاعل مع ما أبدعه الله حوله من جمال.

وقد عُرّف لتعبير إجرائيا بأنه :

- القدرة على السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والشعور .
- القدرة على إدراك الموضوع وحدوده .
- القدرة على تنظيم الأفكار بحيث يعضد بعضها بعضا .
- القدرة على إخراج حوار هادف .
- القدرة على تحديد نوعية الموضوع .
- القدرة على تميز ما هو مناسب وما ليس مناسبا لموضوع معين .

وتتمثل أهمية التعبير في كونه وسيلة اتصال بين الفرد والجماعة ، فبواسطته يستطيع إفهامهم ما يريد ، وأن يفهم في الوقت نفسه ما يراد منه ، وهذا الاتصال لن يكون ذا فائدة إلا إذا كان صحيحاً ودقيقاً إذ يتوقف على جودة التعبير وصحته ، وضوح الاستقبال اللغوي والاستجابة البعيدة عن الغموض أو التشويش .

أهداف تدريس التعبير :

1- تمكين التلاميذ من التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم ومشاهداتهم وخبراتهم بعبارة سليمة صحيحة.

2- تزويد التلاميذ بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلتهم اللغوية ، واستعماله في حديثهم وكتابتهم.

3- يعمل التعبير على إكساب الطالب مجموعة من القيم و المعارف و الأفكار و الاتجاهات السليمة.

4- تعويد التلاميذ على ترتيب الأفكار ، والتسلسل في طرحها والربط بينها ،بما يضفي عليها جمالا وقوة تأثير في السامع والقارئ .

5- تهيئة التلاميذ لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال ، للعيش في المجتمع بفعالية .

6- تقوية لغة التلميذ وتنميتها وتمكينه من التعبير السليم عن خواطر نفسية وحاجاتها شفهياً وكتابياً.

7- تنمية التفكير وتنشيطه وتنظيمه والعمل على تغذية خيال التلميذ بعناصر النمو والابتكار.

الأسس التي تؤثر في تعبير التلاميذ :

ويقصد بها مجموعة من المبادئ والحقائق التي ترتبط بتعبير التلاميذ وتؤثر فيه ، ويتوقف على فهمها وترجمتها إلى عمل نجاح المعلمين في دروس التعبير من حيث اختيار الموضوعات الملائمة وانتقاء الأساليب والطرائق الجيدة لتناولها في الصف وبالتالي يتوقف عليها نجاح التلاميذ وتقدمهم في التعبير .

وهذه الأسس ثلاثة أنواع:

أولاً : الأسس النفسية :

1- يميل التلاميذ الصغار إلى التعبير عن خبراتهم ومشاهداتهم والتي تصل عند بعض الأطفال إلى مدى قد يتضايق منه الأبوان ، ويحسن بالمعلم أن يستثمر هذا الميل وينظمه عند تلاميذه ، ويستطيع بواسطته أن يشجع التلاميذ الخجولين على التعبير .

2- ميل الأطفال الى المحسوسات ونفورهم من المعنويات ، فينبغي على المعلم أن يفسح لهم المجال للحديث عن الأشياء المحسوسة في الصف والمدرسة ، ونظراً لانحصار ومحدودية المحسوسات في البيئة المدرسية ، فعلى المعلم أن يستعين بنماذج الأشياء ، أو صورها ، من أجل تشجيع التلاميذ على الحديث عنها .

3- يساهم التلميذ في التعبير وتشتد حماسته له ، إذا وجد الحافز والدافع الذي يحفزه على التعبير ، ولذا كان على المعلم أن يوفر الموضوعات التعبيرية التي تقود التلميذ إلى التأثر والانفعال بها وتدفعهم للحديث عنها أو الكتابة حولها .

4- يقوم التلميذ أثناء التعبير بعدة عمليات ذهنية ، فهو يسترجع المفردات بالعودة الى ثروته اللغوية ليتخير من بينها الألفاظ التي يؤدي بها فكرته وهذه العملية تسمى التحليل، وبعد ذلك يعيد ترتيب المفردات والأفكار ليخرجها على شكل نتاج لفظي أو مكتوب تعبر عما أراد وتسمى هذه العملية التركيب .وهذه العمليات العقلية عمليات ليست سهلة على الطفل الصغير ، وعلى المعلم أن يأخذ التلاميذ الصغار بكثير من الصبر والأناة في جميع مواقف الدراسة ، لا في التعبير وحده .

5- يتسم بعض الأطفال بالخجل والخوف من المعلم والجو المدرسي ، وهذا عائد إلى نوع التربية التي ربي بها التلميذ ، أو إلى عيب جسمي ، وعلى المعلم أن يشعر هؤلاء الأطفال بالأبوّة ، ويحيطهم بجو من الطمأنينة ، و يستطيع بحكمة ولباقة حثهم على المشاركة البسيطة في التعبير في مواقف يضمن فيها نسبة عالية من نجاحهم فيها .

6- ميل التلاميذ إلى التقليد ، وهذا يعني أن يمثل المعلم لتلاميذه القدوة في مظهره وسلوكه ، وفي لغته أيضاً وعليه أن يمثل بفصاحته وسلامة لغته المثل الذي يطمح تلاميذه أن يحاكوه.

ثانيا: الأسس التربوية ومنها:

1- إشعار الطالب بالحرية في التعبير : إعطاؤه الحرية في اختيار بعض الموضوعات ، وإعطاؤه الحرية التامة في اختيار المفردات والتراكيب في أداء أفكاره .

2- وما دام التعبير من الأغراض الهامة التي يحققها تعلم اللغة وما دام كل درس من دروس اللغة فيه مجال للتدرب على التعبير ، فليس للتعبير زمن معين ، أو حصة محددة ، بل هو نشاط لغوي مستمر فيعمل المعلم على تدريب التلاميذ على التعبر الصحيح والسليم في المواقف المختلفة، وأن لا يقصر ذلك على حصة التعبير فقط .

3- الخبرة السابقة للحديث عن أي موضوع ضرورية ومهمة ، إذ لا يستطيع التلميذ أن يتحدث أو يكتب عن شيء لا معرفة له به، فمن هنا على المعلم أن يختار موضوعات التعبير من مجال خبرة التلاميذ أو قدرته التصورية.

ثالثاً: الأسس اللغوية :

1- التعبير الشفوي أسبق في الاستعمال عند الأطفال من التعبير الكتابي .

2- حصيلة التلاميذ اللغوية في المرحلة الابتدائية قليلة ، والتعبير محتاج إلى مفردات وتراكيب ، للوفاء بالأفكار وأدائها على النحو المناسب ، لذا ينبغي أن يوفر المعلم الفرص لإثراء معجم التلاميذ اللغوي ، وإنمائه عن طريق القراءة والاستماع وذلك بإسماعهم بعض القصص.

3- ازدواجية اللغة في حياة التلاميذ ، الفصحى والعامية ، فهو يستمع إلى اللغة السليمة من خلال معلم اللغة العربية في المدرسة ويتعامل في حياته اليومية بالعامية ، فمن هنا يعمل على تزويد التلاميذ باللغة العربية الفصيحة عن طريق الأناشيد الفصيحة ، وسماع وقراءة القصص المختلفة.

التعبير من حيث الأداء نوعان شفوي وكتابي :

التعبير الشفوي :

ويسمى الإنشاء الشفوي أو المحادثة: وهو – كما ذكر – أسبق من الكتابي ، وأكثر استعمالاً في حياة الفرد من الكتابي فهو أداة الاتصال السريع بين الأفراد ، و التفاعل بين الأفراد و البيئة المحيطة بهم.

ويعتمد التعبير الشفوي على المحادثة و لا سيما في المراحل الأولى من الدراسة الابتدائية و هي تعليم خاص و أساسي لتدريبهم على النطق الصحيح و إمدادهم بالمفردات التي تمهدهم للكتابة في الموضوعات التي تطرح، ويعتبر هذا التعبير مرآة النفس و ذلك لكونه يعبر عما يجول في الوجدان الإنساني من خواطر يعبر الفرد عنها شفوياً وينتقي فيها أبلغ المعاني الرفيعة و أجمل الألفاظ المعبرة و أرقى التشبيهات و الصور.

وأشكاله في المدرسة كثيرة منها:

1ـ التعبير الحر:

- التعبير عن الصور المختلفة ، صور يحضرها المعلم أو الطلاب والصور الموجودة في بداية كل درس قرائي .
- التعبير الشفوي في دروس القراءة المتمثل بالتفسير ، وإجابة الأسئلة والتلخيص .
- القصص، ويتمثل ذلك في قص القصص وتلخيصها وقصها عن صور تمثلها ، وإتمام القصة أو توسيعها .
- الحديث عن النشاطات التي يقوم بها التلاميذ ، زياراتهم ، رحلاتهم ، أعمالهم .
- الحديث عن حيوانات ونباتات البيئة .
- الحديث عن أعمال الناس ومهنهم في المجتمع .
- الحديث عن الموضوعات الدينية والوطنية وغيرها .

2ـ التعبير الكتابي:

هو وسيلة للاتصال بين الإنسان و أخيه الإنسان ، ممن تفصله عنه المسافات الزمانية أو المكانية ومن صور هذا التعبير:

- كتابة الأخبار السياسية، الرياضية، الاجتماعية، وغيرها.
- التعبير الكتابي عن صور جمعها المعلم أو الطلاب .
- إجابة الأسئلة التحريرية .
- تلخيص موضوع ، أو قصة بعد قراءتها أو بعد الاستماع إليها .
- تأليف قصة في مجال مخصوص .
- تحويل قصيدة شعرية إلى نثر .
- كتابة التقارير عن زيارة مصنع ، أو مؤسسة حكومية .
- كتابة الرسائل والبرقيات في موضوعات مختلفة .
- كتابة الموضوعات الأخلاقية والاجتماعية .
- إعداد كلمات لإلقائها في الإذاعة المدرسية في المناسبات المختلفة .

3ـ التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي:

يقسم التعبير من حيث الغرض من استعماله إلى نوعين :

التعبير الوظيفي:

وهو التعبير الذي يؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة من مثل الفهم والإفهام، ومجالات استعماله كثيرة كالمحادثة بين الناس، وكتابة الرسائل، والبرقيات، والاستدعاءات المختلفة، وكتابة الملاحظات والتقارير والمذكرات وغيرها من الإعلانات والتعليمات التي توجه إلى الناس لغرض ما ، ويؤدي التعبير الوظيفي بطريقة المشافهة أو الكتابة.

التعبير الإبداعي :

وهو الذي يكون غرضه التعبير عن الأفكار والمشاعر النفسية ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي عال ، بقصد التأثير في نفوس القارئين والسامعين ، بحيث تصل درجة انفعالهم بها إلى مستوى يكاد يقترب من مستوى انفعال أصحاب هذه الآثار وإذا كان التعبير الوظيفي يفي بمتطلبات الحياة وشؤونها المادية والاجتماعية ، فان التعبيرالإبداعي يعين الطالب على التعبير عن نفسه و مشاعره تعبيرا يعكس ذاته و يبرز شخصيته .

وعلى هذا الأساس ينبغي تدريب التلاميذ على هذين النوعين من التعبير وإعدادهم للمواقف الحياتية المختلفة ، التي تتطلب كل نوع منهما .

طرق تدريس التعبير الشفوي:

أولاً: القصة:

عرفت القصة بأنها مجموعة من الأحداث ، يرويها الكاتب ، وهي تتناول حادثة واحدة، أو حوادث عدة، تتعلق بشخصيات إنسانية ، تتباين أساليب عيشها ، وتصرفها في الحياة ، على غرار ما تتباين حياة الناس على وجه الأرض ، ويكون نصبها في القصة متفاوتا من حيث التأثر والتأثير.

و تعد القصة من أقوى عوامل جذب الإنسان بطريقة طبيعية ، وأكثرها شحذا لانتباهه الى حوادثها، ومعانيها، فتثير القصة بأفكارها وصراع الأشخاص فيها وتعقد أحداثها، وبتصويرها لعواطف وأحاسيس الناس وبيئتها الزمانية والمكانية وبلغتها وبطرائق تقديمها المختلفة، كثيراً من الانفعالات لدى القراء ، وتجذبهم إليها ، وتغريهم بمتابعتها والاهتمام بمصائر أبطالها.

وفي المدرسة يستطيع المعلمون أن يستفيدوا من ميل الأطفال إلى القصة وعلى وجه الخصوص في الصفوف الابتدائية الأربعة الأولى ، فيزودوا الأطفال عن طريقها بالمعلومات الأخلاقية والدينية والجغرافية والتاريخية وغيرها ، فيهيئوا لهم المعرفة والمتعة في آنٍ معاً .

ولعلّ أهم الفوائد التربوية التي تحققها القصة للأطفال تتمثل في أنها:

1- ترفد السامع أو القارئ بالمتعة ، واللذة ،التي تزيد من الإقبال على التعلم .

2- تنمي ثروة الطالب اللغوية ، وتثري معجمه اللغوي بما تتضمنه من مفردات وتعابير وتراكيب لغوية ، فترفع مستوى لغة الطلاب، وتهذب أساليبهم، وترقيها.

تربط الطفل بعادات وتقاليد وقيم المجتمع الذي يعيش فيه ، وتوحي له باحترامها وعدم الخروج عنها ، فتساعده بذلك على التكيُّف والتواؤم مع مجتمعه .

3- تيسر للطالب فهم كثير من الحقائق العلمية التي ترويها القصة ،و تزوِّد الطفل بالمعلومات والمعارف التي تضاف إلى خبراته ، لما في القصص من عناصر التشويق ، والإغراء، وحسن الاستماع.

4- تطلع الطفل على عادات وتقاليد وقيم المجتمعات الإنسانية الأخرى مما يتيح له مجال المقارنة بين عادات المجتمعات المختلفة ، فيفيد من الجوانب الإيجابية منها ، ويتجنب السلبية.

5- تنمي خيال الأطفال فهي تسمو بخيالهم لما فيها من عنصر الخيال ، كما أنها تعودهم الشجاعة في مواجهة الآخرين ، والتحدث مع ا لجماهير وتتيح لهم تصور الأشياء والأحداث على نحو يريحهم ويمتد إلى الحدود الطبيعية لتصوراتهم ، التي تختلف باختلاف مراحل النمو الإدراكي التي يمرون بها .

6- تشجعهم على مواجهة زملائهم في مواقف تعبيرية طبيعية في المدرسة وخارجها والتحدث إليهم ، إضافة الى غرس عادات حسنة محببة ، كرعاية آداب الحديث مثلا.

أنواع القصة:

تقسم القصة حسب مصدر مادتها ، وموضوعها الى :

- القصة الواقعية: وهي ذلك النوع من القصص الذي يستمد حوادثه من واقع المجتمع وتستمد مضامينها من أنماط حياة الناس وطرائق معيشتهم وأساليب تفكيرهم .
- القصة الخيالية: وهي ذلك النوع من يستلهم حوادثه من خيال بعيد عن الواقع ، و تأتي نماذجه تحاكي تمام المحاكاة تلك النماذج على الأرض، وعن طريق هذه القصص يستطيع القصاصون أن يعالجوا كثيراً من القضايا الاجتماعية والعلمية وغيرها .

أما أنواع القصص التي ينبغي أن تقدم للتلاميذ في مراحل الدراسة المختلفة فهي :

1- قصص الأخلاق والمثل العليا: وهي ذلك النوع من القصص الذي يرمي الى غرس المثل العليا، والفضائل في النفوس، والتحلي بالأخلاق الحميدة، وتحث على الصفات الطيبة، وتنمي فيهم العادات الكريمة، كاحترام الناس، ومساعدتهم، والتضحية من أجل المبادئ، وترغبهم في الحق، والعدل، ونصرتهما.

2- القصص الاجتماعية: وتهدف إلى تصوير أنماط مختلفة من حياة الشرائح الاجتماعية التي تعيش في مجتمع التلميذ، بقصد التعرف على الطرائق المختلفة للتعامل مع المجتمع .

3- القصص التاريخي: وهي تلك القصص التي تأخذ من حقائق التاريخ، ووقائعه ، وأحداثه في فترة زمنية محددة ، مادتها، وتقدم سير الرموز البشرية المشهورة في الأمة ، وتهدف هذه القصص الى إحياء هؤلاء الأبطال في نفوس الناشئة ، بقصد تخليدهم ، والتخلق بأخلاقهم، وصفاتهم .

4- قصص البطولة والمغامرة: وتتناول حياة بعض الرحالة والمكتشفين ، والأشخاص الذين يساعدون في كشف الجرائم وتعقب المجرمين الخارجين على قيم المجتمع ، ومثل هذه القصص ترمي الى إشباع غريزة حب الاستطلاع عند الطلبة ، وإشباع ميولهم في المغامرة والبطولة ، وتشوقهم إلى متابعة الأمور ولكن يجب أن يبتعدوا عن التهويل ، كما يجب ألاّ تقدم فيها الأمور مبسطة إلى درجة يبدو قيام الأطفال بها ممكناً .

5- القصص الرمزي: تهدف الى تقديم النصح، والإرشاد ، واستخلاص الدروس، والعظة عن طريق الإيحاء والتلميح لا عن طريق الصراحة ، والقول المباشر.

اختيار القصة:

من المعروف أن لكل مرحلة نمائية يمر بها التلميذ خصائص عقلية ولغوية تختلف بالضرورة عن المرحلة التي تسبقها أو التي تليها ، فالأطفال بين الثالثة والسابعة في الغالب يميلون إلى القصص التي تراعي امتزاج الخيال بالواقع الذي يعيشه الطفل ، فالقطة والكلب عنصران من عناصر الواقع الذي يراه الطفل ، أما حديثهما فهو غير مألوف لديه ، ومع ذلك فهو يقبله لأنه يشبع رغبته في الخيال غير البعيد عن واقع بيئته.

ويميل الأطفال بين السنة الثانية والثانية عشرة الى القصص المغامرة ، والجرأة والتعرض للأخطار ، والقصص التي تتناول مجاهل الحياة ،و تكتشف وتتنبأ وتصور أعماق الكهوف وأغوار البحار ، وحياة الناس في الأماكن النائية.

أما الفتيان بين سن الثانية عشرة والثامنة عشرة ، وهي فترة المراهقة فيميلون إلى قصص الغرام ، والتي يجب أن يقدم منها للمراهقين ما هو صالح ، وبعيد عن الإغراء بالعلاقات السيئة، فتختار له قصص العفة والشرف والتضحية ، كما يميلون الى قصص البطولات ، والتضحية ، و بعد سن الثامنة عشر تأخذ الحياة بالتغير وذلك بدخول الشاب أو الشابة في معاركها ، وفي هذا الطور تتحكم البيئة والثقافة التي يعيش فيها الشاب في نوع القصص التي يقرأ ، ويظل الميل إلى القصص التي تدور حول المثل العليا هو الغالب عليه .

شروط عامة تراعى في القصة :

- أن تكون لغة القصة (مفرداتها) وتراكيبها (أسلوبها) مناسبين للغة التلميذ .
- أن يكون مضمونها ومعناها مناسبين لمستوى التلميذ العقلي .
- أن تكون طبيعية في بنائها بعيدة عن التكلف .
- أن تكون مناسبة في طولها وقصرها لمستوى التلاميذ العقلي .
- أن تزود التلاميذ بالمعلومات والمعارف والخبرات الجديدة .
- أن توحي لتلاميذ بتمثل أنماط سلوكية حميدة .
- أن تلبي رغبات وميول وحاجات الأطفال في مراحل النمو المختلفة .

إعداد القصة وتدريسها :

لعل من المفيد أن يتذكر المعلم أن نجاحه في تدريس القصة يعتمد على قدرته على اختيار القصة الملائمة من حيث المضمون واللغة لمستوى إدراك تلاميذه، ومستواهم اللغوي، و إعداد ما يلزم من وسائل وتجهيزات تعليمية مثل الصور والمؤثرات الصوتية – أشرطة تسجيل عليها بعض الأصوات التي تخدم تقديم القصة ليفرض على طلابه حسن الاستماع، والإصغاء، والانجذاب إليها، والاستفادة منها ، ويسير المعلم في تدريس القصة وفق الخطوات الآتية:

- التقديم للقصة وتهيئة أذهان التلاميذ لها ويتم ذلك بوضع الطلاب في حالة استعدادية تثير فيهم الإصغاء، والانتباه، وتثير اهتمامهم، مما يؤدي الى استرجاع معلوماتهم وقد يكون هذا عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة تنشط معلوماتهم ، وتوجه انتباههم الى موضوع القصة، فينحصر تفكيرهم في ذلك الاتجاه.

- البدء بسرد القصة ، على أن يكون الإلقاء طبيعيا ، لا تكلف فيه، ولا صنعة ، ممثلا لمعناها مثيرا اهتمام الطلاب، وانتباههم، ويتم ذلك بوضوح صوت المعلم ، وهدوئه ، وتلوينه حسب ما يقتضيه الموقف.
- يحرص المعلم كل الحرص أن ينتقي، في أثناء إلقاء القصة ، ما يتوافق مع الطلاب، من الأساليب العربية السليمة ، وأن ينفعل مع أحداثها وقائعها، مستخدماً المناسب من الحركات، والسكنات التي تعبر عن السرور أو الفرح، أو الاستهجان، أو الاستفسار ، أو الإقدام، أو التعجب، وغيرها من الأحاسيس، المشاعر.
- وبعد الانتهاء من سرد القصة ، يوجه المعلم مجموعة من الأسئلة التي تكشف عن مدى فهم التلاميذ القصة، واستيعاب مضامينها، يكلف المعلم طلابه بالتحدث في مضمون القصة، والتعبير عنها، وقد يطلب من بعضهم التحدث في جزء واحد منها، إذا كانت طويلة، وتشمل جوانب، وشخصيات متعددة ، وحتى يوفر الفرصة لأكبر عدد من الطلاب لأخذ دور في إلقائها.
- تصلح كثير من القصص للتمثيل، وهي مناسبة طيبة لإشراك أكبر عدد ممكن من الطلاب في إلقاء القصة، وتشجيعهم على الوقوف أمام الآخرين دون خوف، أو تهيب ، وتدريبهم التعبير الشفوي، ولما في هذا العمل من بعث للحركة والنشاط، وتحرر من الدروس التقليدية

ثانيا : التعبير الحر:

هو حديث التلاميذ بمحض حريتهم واختيارهم عن شئ يدركونه بحواسهم في المنزل أو المدرسة أو الشارع أو حديثهم عن الأخبار التي يلقيها التلاميذ في الفصل كحادثة وحكاية وتعقبه مناقشات يشترك فيها الجميع، أو محادثة في صورة أسئلة يوجهها الأطفال والمعلم إلى صاحب الخبر ليجيب عنها وقد يشترك المعلم أحيانا بإلقاء خبر على تلاميذه ، ينتزعه مما يرضي حاجات الطفولة وميولها . وقد لوحظ أن التلاميذ يميلون له ويقبلون عليه ، فهو يلائم التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة ، ويسلك المعلم في درسه الخطوات الآتية :

- التمهيد، بربط الموضوع بخبرات التلاميذ مثلا، أو أن يشرح المعلم المطلوب عمله في هذا الدرس.

- استثارة المعلم للتلاميذ بأسئلة مختلفة حول موضوع التعبير ، فإن كان مجاله صورة ما، يطرح المعلم أسئلة مختلفة على جميع جزيئات الصورة ، واستثارة خبرات الأطفال حولها، نظراً لأن كل طفل في إحدى جزيئاتها ، صورة لخبرة أو تجربة مر بها أو عرفها.
- تمثيل التلاميذ دور المعلم ، بطرح الأسئلة على زملائهم أو طرحها على معلمهم .
- تدريب التلاميذ على ترتيب حديثهم حول الموضوع الذي تحدثوا فيه ، وذلك بإعادة بعضهم الحديث عن الموضوع بالتسلسل.

ثالثا : تدريس الموضوعات المختلفة :

- في المرحلة الابتدائية ، ويكون عبارة عن أسئلة يطرحها المعلم بأشكال مختلفة حول الموضوع ، ليجيب التلاميذ عليها ، ويتصرف في هذه الإجابة تصرفا يدفع التلاميذ الى تنويع التعبير ، وقد يكون موضوع التعبير وصفاً محدداً حول صورة ، وقد يكون تدريباً على كتابة قصة أو أخبار ونشاطات قام بها التلميذ.
- في المرحلتين الإعدادية أو الثانوية يمر تدريس التعبير بالخطوات الآتية:

1- التمهيد بما يثير دافعية الطلبة للموضوع.

2- إن لتشجيع المعلم دوراً هاماً في ضمان مشاركة جميع التلاميذ في التعبير .

3- أن لباقة المعلم وحسن تصرفه ، وبعده عن التثبيط من أهم العوامل التي تؤثر إيجابياً في تعبير التلاميذ ، وأن لالتزام المعلم بلغته الفصيحة ، وعباراته الدقيقة الواضحة ، أبعد الآثار في نفوس تلاميذه ، وتأثرهم به تأثراً حسناً مدى الحياة .

4- إلقاء طائفة من الأسئلة على التلاميذ تتناول أطراف الموضوع وتلقي الإجابة عنها، وتحدث التلاميذ في الموضوع تلميذ بعد آخر ، يناقش المعلم التلاميذ فيما تحدث فيه زميلهم ، وقد يستحسن المعلم أن يستنبط من التلاميذ بعض عناصر الموضوع ويسجلها على السبورة ثم يطلب إليهم أن يتناولوها بالحديث والشرح .

ضعف التلاميذ في التعبير :

يلاحظ أن عدداً كبيراً من الطلاب في مختلف مراحل الدراسة في المدرسة يعانون من ضعف ظاهر في التعبير بشقيه الشفوي والكتابي. فإن تحدث أحدهم بلغة سليمة ظهرت إمارات الإعياء على لغته ، وقد يتوقف فجأة قبل أن يفرغ ما يريد أن يقوله من كلام، أو لعله يلجأ إلى اللهجة العامية يطعم حديثه بها ، أو يتم ما عجز عن إتمامه بها ، وإذا ما كتبوا موضوعا ما نجده مليئا بالأخطاء النحوية والإملائية.

ولعلَّ المتتبع لأساليب تعبير التلاميذ في المرحلتين الإعدادية والثانوية يلاحظ أن الطلاب ميالون إلى الإجابة المباشرة ، فإذا ما حُوِّر السؤال أو الموضوع تحويراً بسيطاً فإن الإجابة عليه أو الحديث فيه قد تتخذان مجرى بعيداً بعض الشيء عن السؤال والموضوع ، فالطالب يعاني من قلة الثروة الفكرية واللغوية فلا يمتلك القدرة على ترتيب أفكاره والربط بينها ، هذا بالإضافة الى اضطراب الأسلوب والتواء عباراته.

أسباب الضعف:

هنالك عوامل كثيرة يمكن أن يعزى إليها ضعف التلاميذ في التعبير ويمكن حصر هذه العوامل في:

1- سيادة العامية، وقلة المحصول اللغوي لدى الطالب: فالطالب يتعامل باللهجة العامية في المجتمع، فيشعر أن اللغة الفصحى ليست هي لغة الحياة، ومما يؤسف له أن الوسط الذي يتعامل معه الطالب والمعلم هو وسط لا يستعمل غير العامية، وتبدو العامية فيه هي القاعدة وصاحبة السيطرة ، أما الفصحى فاستعمالها محصور في حيِّز ضيق من المدرسة لا تتعداه إلى غيره ، فيحول ذلك دون توظيف الطالب للغة السليمة في حياته، واللغة لا يمكن أن يتعلمها الطالب بالمعنى الدقيق إلا إذا مارسها ؟ أو عاشها وتفاعل وتعامل بها، فأين يستطيع أن يمارس الطالب هذه اللغة حتى يعيشها ويتعلمها ؟

2- أن بعض المعلمين في المدارس لا ينمّون حصيلة الطلاب اللغوية الفصيحة بعزل التعبير عن باقي فروع اللغة، ولا يستثمرون ما في دروس اللغة من أنماط لغوية راقية لتدريب تلاميذهم على استعمالها في مواقف حياتية جديدة .

3- أن بعض معلمي اللغة العربية لا يدربون تلاميذهم على المحادثة باللغة السليمة ولا يدربونهم على الإكثار من التحدث عن خبراتهم ومشاهداتهم باللغة الصحيحة وكثيراً ما يلجأ بعض المعلمين إلى التركيز على موضوعات وصفية بعيدة عن محيط التلاميذ وأذهانهم.

4- عدم متابعة المعلمين لأعمال التلاميذ التعبيرية وبخاصة إهمال بعضهم تقويم موضوعات التلاميذ الكتابية ، والاكتفاء بالنظر إليها أو وضع إشارة معينة على الموضوعات أن يلجأ المعلم إلى كثرة الشطب والتصويب لأن ذلك يؤدي إلى ضعف ثقة الطالب بنفسه وكره المادة، وعدم الاهتمام بخلق الحافز على القول أو الكتابة وفي ذلك ضرر للتلاميذ من جانبين. الأول أن من يخطئ منهم لا يعرف خطأه فيصوبه، والثاني:

أن طلاب الصف الأقوياء والضعفاء تفتر حماستهم للتعبير، ويزهدون فيه، فيشعر الطلبة انهم يؤدون عملا لا رونق له ولا جمال فيه .

5- ولعلّ عدد التلاميذ الكبير في الصف، وعدد الحصص الكثيرة الملقى على عاتق المعلم: سببان آخران يحدان من قدرة المعلم على القيام بواجبه في دروس التعبير وغيرها .

6- الأسرة التي تربي الأطفال على الانطواء وتهيب الحديث الى الجماعة ،علاوة على أن بعض الأسر تعيش في بيئة ثقافية فقيرة فتعجز عن توفير كتب مناسبة وقصص هادفة لأطفالها، وتشجيعهم على قراءتها، حتى يعودوهم شيئاً فشيئاً حب القراءة والمعرفة .

7- طرق التدريس المتبعة في مدارسنا ، والتي تجعل المعلم يستأثر بالحديث ولا يعطي الطالب حظا من المشاركة الأمر الذي ينعكس على الطالب وقدرته على المشاركة في المواقف المختلفة.

8 - قلة القراءة فمن الحقائق المقررة أن الصلة وثيقة بين القراءة والتعبير، وان التعبير لا يجود إلا بكثرة القراءة.

9- عدم ربط التعبير بألوان الأنشطة اللغوية التي تمارس خارج الفصل مثل الإذاعة، والمسرح ، ومسابقات الإلقاء ، والصحافة المدرسية ،و كتابة الإعلانات وعدم الاهتمام بالتعبير الشفوي والتدريب الكافي عليه فالاهتمام بالإلقاء داخل الصف يكاد معدوماً وهو أيضاً لا زال يمارس بأسلوب تقليدي لا إبداع فيه.

10- عدم تدريب الطالب و إعانته على فهم أدب الإصغاء والاستماع وأدب الحديث وأدب المناقشة وأدب النقد .

11 - عدم تخصيص حصص معينة لتنبيه الطلاب وتبصيرهم بمواطن الخلل والضعف في كتاباتهم عدم تدريب الطلاب على الكتابة وفق معايير واضحة ومن أهمها: سلامة التحرير العرب سلامة الأسلوب نحويا وصرفيا سلامة الحقائق المعروضة والأفكار جمال المعاني.

وهكذا نلاحظ أن العوامل المؤثرة سلباً في تعبير الطلاب في كافة مراحل الدراسة كثيرة، يساهم فيها المجتمع الأمي مساهمة كبيرة ، وتشارك في تثبيت أثرها المدرسة والمعلمون والمؤسسة التعليمية ، كما تساهم وسائل الإعلام المختلفة في عدم تخطيطها لتقديم البرامج الهادفة والمربية التي تهذب لغة التلميذ، وتسليه ، وتعلمه الاتجاهات الحميدة وتشارك الأسرة والآباء والأمهات في عدم إنقاذ أبنائهم من الجهل المتفاقم الذي يستطيعون تلمس مظاهره بجلاء لدى أبنائهم.

علاج ضعف التلاميذ في التعبير :

إن تحديد العوامل والأسباب المسؤولة التي تؤثر سلبياً في تعبير التلاميذ ، يجب أن يقود إلى دراسة هذه المؤثرات وبالتالي إلى عزل أثرها وبيان الأدوار الإيجابية التي يمكن أن تستبدل بها السلبيات.

1- إعطاء الطلاب الحرية في اختيار الموضوعات عند الكتابة ، وخلق الدافع للتعبير وخلق المناسبات الطبيعية التي تدفع التلاميذ للكتابة أو التحدث .

2- ربط موضوعات التعبير ببقية فروع اللغة وبالمواد الدراسية الأخرى ، وتوظيف موضوعات الأدب والقراءة في ذلك.

3 - إفساح المجال أمام التلاميذ ومنذ الصف الأول الابتدائي للتدرب على مواقف التعبير الشفوي المختلفة ، مثل الحديث عن خبرات الأطفال ومشاهداتهم والصور التي توجد في كتبهم والصور التي يهيؤها المعلم لهم، وقص القصص والاستماع إليها وغير ذلك من المواقف التي تبدو فيها مجالات للتعبير الشفوي.

4- تعويد التلاميذ على الإطلاع والقراءة، حتى تتسع دائرة ثقافة التلاميذ، وبالتالي يكون لديهم قدر من الأفكار والألفاظ التي تعينهم بالكتابة والتحدث.

5- تستطيع الأسرة متابعة أبنائها ومن خلال مراجعتهم في الدروس التي تعلموها في المدرسة. ففي دروس اللغة العربية يستطيع الأب أو الأم أن يدربوا أبناءهم على قراءة دروسهم، ويطرحوا عليهم الأسئلة المختلفة، ويعودوهم على تنظيم أفكارهم والتعبير عنها بلغة سليمة، وأن تشجع أبناءها على قراءة المواد الإضافية الحرة ، مما يزيد من معرفتهم وينمي معجمهم اللغوي يهذبه.

6- المناقشات التي تعقب مواقف القراءة والكتابة والتعبير الشفهي حول ما تتضمنه من معان ، وأفكار وكلمات مناسبة .

7- الابتعاد عن استخدام العامية في التدريس، وينبغي ألا يقتصر ذلك على مدرسي اللغة العربية فقط.

8- كثرة التدريب على التحدث والكتابة ، وإزالة الخوف والتردد من نفوس التلاميذ بشتى الطرق الممكنة.

9- مراعاة معلمي اللغة للأسس النفسية والتربوية واللغوية التي تؤثر إيجاباً في تعبير التلاميذ.

10- تفهم التلاميذ أبعاد الموضوع التعبيري وارتفاع لغة الحديث لدى المعلم ، كلها تسهم في ارتفاع المستوى التعبيري لديهم .

11- تصحيح الأخطاء ، وتقويم الأسلوب والارتقاء به ، وتكوين الثروة اللغوية وإثرائها .

الإملاء:

يعد الإملاء فرعا من فروع اللغة العربية ، فهو من الأسس المهمة للتعبير الكتابي فإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية فان الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية فهو وسيلة لصحة كتابة القواعد النحوية والصرفية، ويعتبر الخطأ الإملائي مشوها للكتابة وقد يعيق فهم الجملة ، فإذا كانت القواعد النحوية وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل فإن القواعد الإملائية وسيلة لتقويم القلم وصحة الكتابة من الخطأ.

كما إن هناك علاقة وطيدة بين صحة الكتابة وفهم المقروء واستيعاب النص ككل وأن القارئ كي يفهم المكتوب لابد أن تكون الكتابة صحيحة خالية من الأخطاء النحوية والإملائية على حد سواء .

مفهومه :

هو الرسم الصحيح للكلمات ، والكتابة الصحيحة تكتب بالتدريب والمراس المنظم ورؤية الكلمات، والانتباه الى صورها وملاحظة حروفها ملاحظة دقيقة، واستخدام أكثر من حاسة في تعليم الإملاء، لتنطبع صور الكلمات في الذهن ، ويصبح عند الطالب مهارة في كتابة الكلمات بالشكل المطلوب.

وقد يعرف الإملاء على أنه تحويل الأصوات المسموعة المفهومة الى رموز مكتوبة على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد. ويعتبر الإملاء مقياسا دقيقا لمعرفة المستوى الذي وصل إليه الصغار في تعلمهم .

وقد يعرف أيضا على انه نظام لغوي موضوعه الكلمات التي يجب فصلها والتي يجب وصلها والحروف التي تزاد والحروف التي تحذف والهمزة بأنواعها المختلفة سواء كانت مفردة أم على أحد حروف اللين، والألف اللينة وهاء وتاء التأنيث وعلامات الترقيم والتنوين بأنواعه وقلب الحركات الثلاث وابدال الحروف واللام الشمسية واللام القمرية وغيرها . والإملاء بهذا الاعتبار يتطلب مهارة في الإصغاء الى المضمون ومخارج الحروف ومعرفة المسار اللغوي الذي اختاره أجدادنا .

مشكلات الكتابة العربية:

مشكلات الكتابة العربية كثيرة ومتعددة وهي : الشكل وقواعد الإملاء واختلاف صور الحروف باختلاف موضعه من الكلمة ، والأعجام ووصل الحروف وفصلها واستخدام الصوائت القصار أو الإعراب ، واختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي ، وفيما يلي موجز لتلك المشاكل:

الشكل:

المقصود بالشكل هو وضع الحركات القصار على الحروف :الضمة، الفتحة، الكسرة وهو يكون المصدر الأول من مصادر الصعوبة، فإذا وجد الطفل أمامه لفظة "علم" مثلاً احتار فيما إذا كانت علَّم ، عُلِمَ ،عَلِم ، عَلَم .

قواعد الإملاء:

كثرت الدراسات التي تناولت قواعد الإملاء على أنها تشتمل على صعوبات تفوق الكتابة عند الناشئين ويمكن تلخيص هذه الصعوبات في:

الفرق بين رسم الحرف وصوته:

المفروض في نظام الكتابة السهلة أن رسم الحروف يكون مطابقاً لأصواتها بحيث أن كل ما ينطق يكتب ، وما لا ينطق لا يكتب. فقد زيدت أحرف لا ينطق بها منها (ذلك، لكن) وحولت رسم الألف اللينة التي تكتب (ياء) تارة و(ألفاً) تارة أخرى ، ولا شك أن المطابقة بين الكتابة والنطق سوف تيسر الكتابة وتوفر كثيراً من الوقت والجهد.

ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف:-

ربط الكثير من قواعد الإملاء بقواعد النحو والصرف يشكل عقبة من العقبات التي تعيق الكتابة، فعلى التلميذ أن يعرف قبل أن يكتب أصل الاشتقاق والموقع الإعرابي للكلمة، ونوع الحرف الذي يكتبه وهذا فيه ما فيه من الإحراج والإرهاق .

وتتجلى الصعوبة إذا نظرنا إلى (الألف) اللينة فإذا كانت ثالثة أصلها (واو) رسمت (ألفاً) كما في (سما) ، وإذا كانت ثالثة وأصلها (الياء) رسمت (ياء) كما في (رمى) و(هدى) وإذا كانت زائدة من ثلاثة أحرف رسمت (ياء) كما في (انتهى) و(مصطفى) إلا إذا سبقت (بياء) فترسم ألفاً كما في (دنيا) .

ج- تعقد قواعد الإملاء وكثرة الاستثناء منها:

من المشكلات التي تواجه الإملاء تشعب قواعدها وتعقدها وكثرة الاستثناءات حتى أصبح الكبار لا يؤمنون بالخطأ فما بالنا بالصغار ؟ فالهمزة المتوسطة مثلا فهي إما متوسطة بالأصالة أو متوسطة تأويلاً ثم هي بعد ذلك ساكنة أو متحركة بعد ساكن أو بعد متحرك، والساكن إما صحيح أو معتل والمتحرك من الهمزة أو مما قبلها مضموم أو مفتوح أو مكسور ولك حالة من هذه الحالات قاعدة ولكل قاعدة غالباً استثناء .

د- الاختلاف في قواعد الإملاء :

من أسباب الصعوبة كثرة اختلاف العلماء في قواعد الإملاء ، لذلك تعددت القواعد وصعب رسمها واختلفت الكتابة بين الأفراد وبين الشعوب العربية فالهمزة المتوسطة في كلمة يقرؤون ترسم على ثلاثة أوجه يقرؤون ، يقرأون ، يقرءون، وكلها رسم صائب .

اختلاف صور الحروف باختلاف موضع الكلمة :

تعددت صور بعض الحروف في الكلمة :- فهناك حروف تبقى على صورة واحدة هي:- الدال، الذال، الراء، الزاي، الطاء، الظاء، الواو. وهناك حروف لكل منها صورتان هي: الباء، التاء، الثاء، الجيم، الحاء، السين ، الشين، الصاد، الضاد، الفاء، اللام، النون، الياء وهناك حروف لكل منها ثلاث صور هي :- الكاف، الميم.

وهناك حروف لكل منها اربعة صور هي :- العين، الغين، الهاء، يضاف إلى أن هذا في تعدد صور الحروف في الكتابة العربية يربك المتعلم في بداية تعلمه ويوقعه في اضطراب نفسي إذ أنه يجد لحرف صورتين أو أكثر والصوت الذي يدل عليه الرمز المكتوب.

الأعجام:

والمقصود بالأعجام هو نقط الحروف والملاحظ أن نصف عدد حروف الهجاء معجم وأن عدد النقاط يختلف باختلاف الحروف المنقوطة وأن وضع النقاط يختلف باختلاف الحروف أيضاً كما أن ذلك يشكل صعوبة أخرى تضاف إلى الصعوبات المتمثلة في الكتابة العربية.

وصل الحروف وفصلها :

تكونت الكلمات العربية من حروف يجب وصل بعضها ويجب فصل بعضها من بعض وبذلك تضيع معالم الحروف داخل الكلمة ، فبينما نجد النظام اللاتيني يقضي بوضع الحروف بعضها الى جانب بعض بشكل افقي نجد ان النظام العربي يجمع بين نظامين في كتابة الحرف ،

حيث يقضي بترتيب بعض حروف الكلمة ترتيبا راسيا والاخر ترتيبا افقيا يترتب على ذلك ان التلميذ في الكتابة العربية يحتاج الى معرفة موضع كل حرف من الحرفين المجاورين له وهذا ما يجعلها صعبة في التعلم والتذكر .

استخدام الصوائت القصار اوقع التلاميذ في صعوبة التمييز بين قصار الحركات وطوالها وادخله في باب اللبس فرسموا الصوائت القصار حروفا ، والملاحظ ان استخدام حروف العلة للدلالة على الصوائت الممدة خطوة مهمة الى الامام في تطور تاريخ الكتابة غير ان التطور الذي بدأ في هذا الاتجاه لم يستمر ليشمل الصوائت الخفيفة : الضمة والفتحة والكسرة ،فما زالت ترسم حركات.

الاعراب:

الكلمة المعربة يتغير آخرها بتغير التراكيب فالاسم المعرب ينصب ويرفع ويجر والفعل المعرب يرفع ونصب ويجزم ويكون الاعراب تارة بالحركات واخرى بالحروف وطورا بالاثبات وآخر بالحذف وغيرها. وهذه العوامل كلّها تؤثر على صورة الكلمة التي بحذف بعض حروفها تكون مواطن الصعوبة امام التلاميذ لعدم درايتهم بها وهي عوامل نحوية او صوتية لم يتعرض لها التلميذ في فترات تعلم الهجاء .

اختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي:

وذلك في عدة مواضع: الحذف والزيادة ، مد التاء وقبضها ، الوصل في بعض الكلمات وهذا الاختلاف بين نوعي الهجاء يشكل مواطن صعوبة يواجهها التلميذ حين يرى آيات القرآن أثناء دراسته.

الذاكرات الموظفة في دروس الإملاء:

عندما يسمع الطفل كلمة معينة يحفظها بالاحساس الصوتي الذي يتولد عن السماع ، وعندما يراها مكتوبة يحفظها بالاحساس البصري ، وعندما ينطق بها يحفظها بالاحساس اللفظي المتولد من تحريك عضلات النطق ، وعندما يحفظها بالاحساس العضلي المتولد من تحريك اليد والاصابع والكتف ، وهكذا نرى أننا أثناء الاملاء نستعمل الذاكرات الاربع :

1- الذاكرة السمعية، ويترتب على المعلم لفظ الكلمات لفظاً معبراً وتكرارها لترسخ في ذهن الطالب وعدم نطق الكلمات أمامه نطقاً خاطئاً ، وكذلك فإن الاستماع إلى نطق الكلمات التي تضمنتها المادة الإملائية نطقاً صحيحاً يقود إلى تذكر شكلها ، والابتعاد عن الخلط بين كتابة الكلمات المتقاربة والمتشابهة في اللفظ .

2- الذاكرة البصرية، إذ عندما تُتاح لهم رؤية المادة مكتوبة أمامهم فإن ذلك يساعدهم على تذكر صورتها عند الكتابة لذلك يجب استخدام اللوح والدفاتر دائماً مع الانتباه لعدم الكتابة بشكل خاطئ، إذ لا يجوز وضع نماذج خاطئة أمام أعين الطلبة مخافة أن ترسخ في ذاكرتهم بشكلها الخاطئ.

3- الذاكرة اللفظية، المتكونة من اللفظ بالكلمة أو الجملة وتكراره ، لذلك يجب أن يصاحب دروس الإملاء ودروس القراءة وأن تحث الطلبة على القراءة الجيدة المعبرة .

4- الذاكرة العضلية ،تتولد هذه الذاكرة من حركات اليد، ويجب الاهتمام بهذه الذاكرة لأنها الخطوة الضرورية الأخيرة لتعلم الإملاء وهي التي تكلل درس الإملاء بالنجاح ، فالتدريب على كتابة المادة الإملائية قبل أن يمليها المعلم من شأنه أن يقود إلى الإتقان والذي هو الهدف الرئيس من الإملاء.

إن المعلم الناجح هو الذي يشرك هذه الذاكرات الأربع في تدريس الإملاء ، لذلك عليه تجنب املاء نص غير معروف وغير مشروح أو سلسلة كلمات صعبة لم تتقرر اشكالها الصحيحة في ذهن الطلاب فيضطر الى كتابة بعض المفردات صحيحة حينا ومغلوط حينا آخر.

عوامل التهجي الصحيح :

أ- عوامل عضوية:

اليد: وهي العضو الذي يعتمد عليه في كتابه الكلمة ورسم أحرفها صحيحة مرتبة وتعهد اليد أمر ضروري لتحقيق هذه الغاية ، ولهذا ينبغي الإكثار من تدريب التلميذ تدريباً يدوياً على الكتابة ، حتى تعتاد يده طائفة من الحركات العضلية الخاصة يظهر أثرها في تقديم الطالب وسرعته في الكتابة .

العين: فهي ترى الكلمات ، ونلاحظ أحرفها مرتبة، وهي بهذا تساعد على رسم صورتها صحيحة في الذهن، وعلى تذكرها حين يراد كتابتها ، ولكن ننتفع بهذا العامل في تدريس الإملاء ، يجب أن نربط بين دروس القراءة ودروس الإملاء، وبخاصة مع صغار التلاميذ، وذلك بأن يكتبوا في كراسات الإملاء بعض القطع التي قرؤوها في الكتاب، أو جملاً قصيرة ، يكتبها المدرس على السبورة، أو تعرض عليهم في بطاقات ، وهذا يحملهم على تأمل الكلمات بعناية، يبعث انتباههم إليها ، ويعود اعينهم على الدقة في ملاحظتها واختزان صورها في أذهانهم، وتتحقق هذه الغاية في فترات القراءة الجهرية، وبصورة أوفر في فترات القراءة الصامتة .

وينبغي أن يتم الربط بين القراءة والكتابة في حصة واحدة، أو في فترتين متقاربتين، أي قبل أن تمضي من أذهان الأطفال الصور التي اختزنوها ، كما ينبغي أن نعرض الكلمات الصعبة، والكلمات الجديدة على السبورة فترة من الزمن ثم تمحوها قبل إملاء القطعة، لنهيء للعين فرصة كافية لرؤية الكلمات والاحتفاظ بصورها في الذهن .

الأذن: فهي تسمع الكلمات ، وتميز الأصوات وترتيبها هذا يساعد على تثبيت آثار الصور المكتوبة المرئية، ولهذا ، يجب الإكثار من تدريب الأذن على سماع الأصوات، وتميزها وإدراك الفروق الدقيقة ، بين الحروف المتقاربة المخارج، والوسيلة العملية إلى ذلك هي الإكثار من التهجي الشفوي لبعض الكلمات قبل كتابتها .

ب- عوامل فكرية:

وهي التي يرتبط بها التهجي الصحيح، فتقوم على ما حصله التلاميذ من المفردات اللغوية، في مجالات القراءة والتعبير ، ومدى قدرتهم على فهم هذه المفردات، والتمييز بين معانيها، ومدى ملاءمتها لسياق الكلام، ويظهر أثر هذا الوعي اللغوي في ارتقاء الأخطاء الإملائية التي يقع فيها كثير من التلاميذ .

أهمية الإملاء:

إن اكتساب التلميذ للمقدرة على الكتابة الإملائية الصحيحة لا يتم دفعة واحدة في الساعة المقررة لتدريس الإملاء وإنما يحصل عن طريق الكلام والتحدث والإصغاء والقراءة، لذا من الضروري التنسيق بين منهج الإملاء وما يعمل في اكتساب المهارات اللغوية في فنون اللغة الأخرى وقبل الانتقال لتزويده بمهارات الكتابة، على التلميذ إن يتقن المهارات السابقة حتى ينتقل بسهولة إلى هذه المرحلة من مراحل تعليم اللغة، فإدراك الكلمة، وفهم معناها وتميز أصواتها وتهجئتها والتعرف على عناصرها وأجزائها كل ذلك من المهارات ، وكعدم تمييز العلاقات التي توجد بين أجزاء الكلمة الرئيسية والمسموعة أو عدم انتقال النظر بشكل منظم أثناء القراءة يؤدي التلميذ إلى الخلط بين الحروف المتشابهة فنزيد أو نحذف بعضها وتعج بالأخطاء.

الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التي بواسطتها يمكن للتلميذ أن يعبر عن افكاره وأن يقف على أفكار غيره وأن يبرز ما لديه من مفاهيم ومشاعر ويسجل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع وكثيراً ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء أو في عرض الفكرة سبب في قلب المعنى وعدم وضوح الفكرة .

وتعتبر الكتابة الصحيحة عملية مهمة في التعليم على اعتبار أنها عنصر أساسي من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها والإلمام بها .

وتدريب التلاميذ على الكتابة في إطار العمل المدرسي يتركز في العناية بأمور ثلاثة :

1- قدرة التلاميذ على الكتابة الصحيحة إملائياً .

2- إجادة الخط .

3- قدرتهم على التعبير عما لديهم من أفكار في وضوح ودقة .

أي لابد أن يكون التلميذ قادراً على رسم الحروف رسماً صحيحاً وإلا اضطربت الرموز واستحالت قراءتها، وأن يكون قادراً على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق أهل اللغة عليها وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها، وأن يكون قادراً على اختبار الكلمات ووضعها في نظام خاص وإلا استحال فهم المعاني والأفكار التي تشتمل عليها.

وتعود أهمية الإملاء إلى مجموعة من الفوائد:

- تعود التلاميذ على دقة الملاحظة.
- تعود التلميذ على الاستماع والانتباه.
- تعود التلميذ على النظافة والترتيب.
- يغني حصيلة التلميذ اللغوية من خلال المفردات الجديدة والأنماط اللغوية المختلفة.

أهداف تدريس الإملاء:

1- تدريب الطلاب على رسم الكلمات والحروف رسماً صحيحاً مطابقا للاصول التي تضبط نظم الكتابة حروفا وكلمات.

2- رسم الكلمات بخط مقروء ويشمل ذلك أحوال الحروف وأشكالها وحركاتها ووضع النقاط عليها.

3- الإملاء وسيلة لتنمية دقة الملاحظة والانتباه وتعويد الطلاب على النظافة والترتيب والوضوح مما ينمي في الطالب التذوق الجمالي .

4- يجب أن يحقق الإملاء جانباً من الوظيفة الأساسية للغة وهي الفهم والإفهام بما في قطعة الإملاء من خبرة وثقافة ومعرفة.

5- تدريب الطلاب على استخدام علامات الترقيم استخداما صحيحا .

6- تنمية المهارة الكتابية عند الطلاب وذلك بتعويدهم السرعة في كتابة ما يسمعونه مع الدقة والوضوح في الكتابة .

7- تنمية دقة الملاحظة والانتباه وتدريب حاستي السمع والبصر تدريباً يساعد على تمييز مقاطع الكلمات والحروف وأشكالها وحركاتها وتدريب اليد وعضلاتها على الحركات الدقيقة المتناسقة .

8- تنمية الثروة اللغوية عند الطلاب وتوسيع خبراتهم وتنويعها .

9- قياس قدرة الطلاب على الكتابة الصحيحة ومدى تقدمهم فيها ومعرفة مستواهم الإملائي لاتخاذ الوسائل العلاجية المناسبة .

10- إثراء ثروة التلميذ المعرفية على أنواعها التي تزوده بها النصوص الإملائية الهادفة .

خطوات تدريس أنواع الإملاء:

1- الإملاء المنقول .

2- الإملاء المنظور .

3- الإملاء الاستماعي .

4- الإملاء الاختباري .

أولاً: الإملاء المنقول

ويعنى به أن ينقل ا لتلاميذ القطعة من كتابهم أو عن اللوح ، أو عن بطاقة كبيرة كتبت عليها بعد أن يقرؤها ويفهموا معناها ويتدربوا بواسطة النظر والقراءة على التعرف على بعض مفرداتها – تهجئتها – . وقد يملي المعلم عليهم القطعة جزءاً جزءاً وهم يتابعونه فينظرون إلى ما يمليه عليهم ومن ثم يكتبونه .

طريقة تدريس الإملاء المنقول:

1- التمهيد لموضوع القطعة على نمط التمهيد لدرس المطالعة أي بعرض النماذج أو الصور، واستخدام الأسئلة الممهدة .

2- عرض القطعة في الكتاب، أو البطاقة، أو السبورة إضافة، دون أن تضبط كلماتها، حتى لا ينقل التلاميذ هذا الضبط، ويتورطوا في سلسلة من الأخطاء، من جراء هذه الصعوبات المتراكمة.

3- قراءة المدرس القطعة قراءة نموذجية .

4- قراءات فردية من التلاميذ ويجب الحرص على عدم مقاطعة القارئ لإصلاح خطأ وقع فيه.

5- أسئلة في معنى القطعة للتأكد من فهم التلاميذ لأفكارها وفي هذه الخطوة تدريب للتلاميذ على التعبير الشفوي الذي ينبغي أن يكون له نصيب في كل درس .

6- تهجي الكلمات الصعبة التي في القطعة، وكلمات مشابهة لها، ويحسن تمييز هذه الكلمات إما بوضع خطوط تحتها، وإما بكتابتها بلون مخالف ، وذلك في حال استخدام السبورة الإضافية، وطريقة هذا التهجي أن يشير المدرس إلى الكلمة ويطلب من تلميذ قراءتها وتهجي حروفها ، ثم يطالب غيره بتهجي كلمة أخرى يختارها المدرس مشابهة للكلمة الأولى من حيث الصعوبة الإملائية، ثم ينتقل إلى كلمة أخرى وهكذا .

النقل ويراعي فيه:

أ- إخراج الكراسات وأدوات الكتابة، وكتابة التاريخين ورقم الموضوع.

ب- أن يملي المدرس على التلاميذ القطعة كلمة كلمة مشيراً في الوقت نفسه إلى هذه الكلمات في حالة استخدام السبورة الإضافية.

ج- أن يسير جميع التلاميذ معاً في الكتابة ، وأن يقطع المدرس السبيل على بعض التلاميذ الذين يميلون إلى التباهي بالانتهاء قبل غيرهم .

د- جمع الكراسات بطريقة منظمة هادئة .

هـ- شغل الجزء الباقي في الحصة في عمل آخر مفيد قبل تحسين الخط أو مناقشة معنى القطعة على مستوى أوسع.

مزاياه:

انه يعتمد على الملاحظة والمحاكاة وبما أن النقل يكون بتعويد الطفل النظر إلى الكلمات وتقليد نسخها على الدفتر فهذا بدوره يقوي انتباه الطلبة وملاحظتهم .

ثانياً: الإملاء المنظور

وفيه تعرض قطعة الإملاء على التلاميذ لقراءتها وفهمها والتدرب على كتابة أشكال كلماتها، ثم تحجب عنهم ومن ثم تملى عليهم.

طريقة تدريس الإملاء المنظور:

في هذا النوع من الإملاء محاولات تربوية كثيرة لتثبيت رسم الكلمة وصورتها في ذهن الطالب، وخطوات تدريسه هي :-

- يقرأ المعلم القطعة قراءة واضحة ويناقش الطلبة في معناها ويطلب منهم تهجي كلماتها الصعبة .
- يقرأ التلاميذ القطعة ويطلب منهم تحليل وتهجي الكلمات الصعبة .
- يحجب المعلم القطعة ويبدأ في إملائها عليهم جملة بعد أخرى في وضوح وتأن .
- يقوم بإعادة القراءة ليتدارك التلاميذ ما فاتهم .
- يصحح المعلم الدفاتر تصحيحاً خاصاً أمام كل تلميذ ويقف معه على الرسم الصحيح
- يناقش المعلم الأخطاء الشائعة بعد الانتهاء من التصحيح وتكليف التلاميذ بتصويب الخطأ في دفاترهم .

من مزايا الإملاء المنظور:

- يساعد على الربط بين النطق والرسم الاملائي .
- يعتبر خطوة متقدمة في سبيل التهيؤ لمعالجة الصعوبات الإملائية .

ثالثا: طريقة تدريس الإملاء الاستماعي :

- التمهيد: يعرض النماذج أو الصور، واستخدام الأسئلة الممهدة .
- قراءة المدرس القطعة، ليلم التلاميذ بفكرتها العامة .
- مناقشة المعنى العام بأسئلة يلقيها المدرس على التلاميذ .
- تهجي كلمات مشابهة للمفردات الصعبة التي في القطعة ، وكتابة بعضها على السبورة، وينبغي أن تعرض هذه الكلمات المشابهة في جمل كاملة، حتى يكون كل عمل في الطريقة ذا أثر لغوي مفيد للتلاميذ .
- إخراج التلاميذ الكراسات وأدوات الكتابة، وكتابة التاريخ ورقم الموضوع، وفي أثناء ذلك يمحو المدرس الكلمات التي على السبورة .
- قراءة المدرس القطعة للمرة الثانية، ليتهيأ التلاميذ للكتابة ، وليحاولوا إدراك المشابهة بين الكلمات الصعبة التي يسمعونها والكلمات المماثلة لها مما كان مدوناً على السبورة .

إملاء القطعة، ويراعي في الإملاء ما يلي :

أ- تقسيم القطعة وحدات مناسبة للتلاميذ طولاً وقصراً .

ب- إملاء الوحدة مرة واحدة لحمل التلاميذ على حسن الإصغاء وجودة الانتباه .

ج- استخدام علامات الترقيم في أثناء الإملاء .

د- مراعاة الجلسة الصحيحة للتلاميذ .

هـ- قراءة المدرس القطعة للمرة الثالثة، لتدارك الأخطاء والنقص .

و- جمع الكراسات بطريقة هادئة ومنظمة .

ز- شغل باقي الحصة بعمل آخر مثل .

ح- تحسين الخط .

ط- نناقشة معنى القطعة على مستوى أرقى .

ك- تهجي الكلمات الصعبة التي وردت في القطعة .

ل- شرح بعض قواعد الإملاء بطريقة سهلة مقبولة .

رابعا : طريقة تدريس الإملاء الاختباري:

به يستطيع المعلم أن يقف على مدى الإفادة التي حققها التلاميذ من دروس الإملاء ، ويعني به عقد الاختبارات الإملائية في فترات متباعدة و الهدف أن يقف المعلم على المدى الذي وصل إليه الطالب من الدراسات الإملائية ، طريقة تأدية مثل الإملاء الاستماعي غير أنه لا يتعرض لتهجي الكلمات ، والغرض منه تقدير مستوى التلميذ الإملائي وقياس قدراته في الإملاء . والإملاء الاختباري له مستويان:

- إملاء يطلب إلى التلاميذ إعداده والتدرب عليه في البيت، من الكتاب المدرسي، ومندرس سبق أن قرأه التلاميذ، وفهموا معناه ، لكتابته دون تدريب في حصة الإملاء.
- إملاء يقصد به اختبار قدرة التلاميذ في كتابة مفردات سبق وتدربوا عليها وتشخيص مواطن الضعف لمعالجتها.

شروط اختيار القطع الإملائية:

هناك عدة جوانب ينبغي توافرها في القطعة الإملائية وهذه الجوانب هي :

أ- الجانب المعرفي :

وذلك أن تشتمل القطعة على معلومات متنوعة تزيد من أفكار التلاميذ ، وتمدهم بألوان من الثقافة والخبرة والقصص، والأخبار المتصلة بحياتهم، والتي تثير اهتمامهم، وتحرك

شوقهم ولذلك ينبغي أن تكون مستمدة من واقع التلاميذ، وما يدور على السنتهم وفي إطار استعمالاتهم مع الاطلاع على ما يدور في عالم الكبار، حتى يتسنى لهم الإنطلاق إلى الحياة العامة، والتفاعل مع مختلف ميادين النتاج الفكري .

ب- الجانب اللغوي :

وذلك بأن تتسم القطع المختارة بلغة سهلة ومفهومة، فلا مجال هنا للمفردات اللغوية غير المألوفة، فلا ينبغي أن يتكلف المعلم في تأليفها جرياً وراء مجموعة من المفردات الخاصة، بل يجب أن يكون تأليفها طبيعياً لا تكلف فيه، واختيار القطع من الكتب المدرسية المقررة يضمن توافر هذا الجانب ، حيث تصبح المفردات اللغوية مألوفة وليست غريبة عليهم ، فهي غير بعيدة عن قاموسهم اللغوي المستمد من قراءتهم وكتاباتهم وتعبيراتهم الشفوية والتحريرية ، فوقوع العين على اللفظ كثيراً ما يساعد على صحة كتابته ورسمه.

ويشترط أيضاً في قطع الإملاء التي تعرض على التلاميذ أن تكون مفرداتها من الكلمات التي تحمل وجهين في رسمها أو التي دار حولها خلاف، حيث يكتفي في هذه المرحلة بالكمات التي لا تجعل وجهاً آخر لرسمها .

ج- الجانب الوجداني:

ونعني به ما تركه القطع الإملائية من أثر طيب في نفوس التلاميذ، ولذا ينبغي أن تكون شيقة، وواضحة المعاني، ومنسقة، تتسم بالنواحي الجمالية في كتابتها، وعرضها وبذلك تثير اهتمام التلاميذ، وتحرك شوقهم وتربي إحساسهم بالجمال، وتنمي ذوقهم وترقيه .

وهذا الجانب يؤكد ضرورة اختيار القطعة المناسبة للأطفال عقلياً وثقافياً ، فالصعوبة قد تصيبهم بالإحباط، وفقدان الثقة بالنفس، والإحساس بالضعف، أما السهولة فتشعر التلاميذ بالتفاهة وتؤدي إلى الإهمال، واللامبالاة، والتدرج في الصعوبة بحسب المستويات يدفع الفرد إلى الرغبة في التقدم والمزيد من الثقة بالنفس.وهذا الجانب أيضاً يشير إلى مراعاة

حجم القطعة : فالطول الزائد عن الحد يستهلك الوقت، ويشعر المتعلم بالملل والضيق، والقصر يضيع كثيراً من الفوائد، ويتراوح طول القطعة كما أشادت كتب التدريس، ما بين سبعة سطور واثني عشر سطراً تقريباً .

د- الجانب التربوي السلوكي :

اختيار القطع الإملائية ينبغي أن يدور حول موضوعات متنوعة، علمية وثقافية ودينية

وأحداث اجتماعية، وما يتصل بالبيئة، وهذا يؤثر في سلوك المتعلم، ويضمن اتصاله بمجتمعه، وتفاعله معه، وتعرفه ببيئته، وتكيفه معها تكيفاً ناجحاً .

وتساعد القطع الإملائية بهذه الصورة على تحقيق أهداف تربوية وسلوكية مفيدة، كالصدق في القول، واتقان العمل وحب الوطن، والتعارف، والصبر والشجاعة، والنظافة والنظام، والدقة والقطع بذلك تدرب التلاميذ على استنباط الأحكام العامة وعلى التفكير السليم مما يكنه من تمييز الحق من الباطل، والخير من الشر، وما يساعده في حل المشكلات ومواجهة المواقف المختلفة .

طرق تصحيح الإملاء مزاياها وعيوبها :

أ- تصحيح المعلم الخطأ بنفسه في الصف ، خاصة بالمرحلة الابتدائية :

ومن اهم ما يميز هذه الطريقة أنها تعرف المعلم بالكلمات التي شاع وقوع الخطأ بها وتجعل المدرس يعرف قدرة كل طفل في الكتابة ودرجة تقدمه ، وعيوبها ينصرف التلاميذ أثناء تصحيح المعلم بأعمال غير مجدية وفيها إرهاق للمعلم .

ب- تصحيح الدفاتر خارج الصف :

دقيقة وفيها تقدير مستوى كل تلميذ ومعرفة نواحي القوة والضعف عنده ، عيوبها ترهق المعلم إرهاقاً كبيراً من غير طائل .

ج- قيام التلميذ بتصحيح الخطأ بنفسه :

وفيها يصحح التلميذ دفتره بنفسه ، فإذا كانت القطعة موجودة في الكتاب يخرج كتابه، ويقارن بين كتابته وبين ما ورد في الكتاب، ويضع خطاً تحت أخطائه ويدوّن عددها.

وهذه الطريقة تعود التلميذ دقة الملاحظة والانتباه والثقة بالنفس ، وتحمل المسؤولية، كما تعوده على الصدق والأمانة والاعتراف بالخطأ ، وقد يأخذ البعض عليها أن التلميذ قد لا تقع عينه على خطئه، أو أنه يصحح الأخطاء التي وقع فيها.

د- تبادل الدفاتر :

حيث يتبادل التلاميذ الدفاتر بطريقة منظمة، فيصبح كل منهم خطأ زميله بنفسه ، ومن مزايا هذه الطريقة أنها تشعر التلميذ بتحمل المسؤولية وأنه موضع ثقة من معلمه ، عيوبها التلميذ قد لا يقع على الخطأ ، أو يتجاهله أو يتحامل على زميله في التصحيح من باب المنافسة .

أسباب الخطأ الإملائي :

التلميذ :

ويكون ذلك بسبب ضعف مستواه أو شرود فكره وقد يكون السبب ناتجاً عن ضعف البصر أو السمع أو قد يكون ضعفه في الكتابة ينتج عن الخوف والارتباك بالتالي ضعف الكتابة ينتج بسبب إحدى هذه الاسباب .

المدرس:

قد يكون المدرس سريع النطق أو خافت الصوت، أو قد يكون نطقه للمفردات والحروف غير واضح ، أو قد يكون من الذين يبالغون في إشباع الحركات فبالتالي يعكس ذلك نتائج سلبية على بعض الطلبة حيث يكون الطالب في حيرة للفظ الذي سمعه خصوصاً في الحروف المتقاربة في الصوت .

قطعة الإملاء :

- إذا كانت القطعة المختارة صعبة الكلمات أو فيها شواذ في رسمها عن القاعدة الأصلية في نسبة كبيرة فإن ذلك يؤثر سلبياً على الطلبة وعلى كتاباتهم الإملائية .
- عوامل ترجع إلى طريقة التدريس وأسلوب المعالجة والتصحيح المتبع .

عوامل تتصل باللغة المكتوبة :

وتتمثل في قواعد الإملاء والشكل واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه ووصل الحروف وفصلها .. الخ .

بعض الأساليب المتبعة في علاج الضعف الإملائي:

هذه بعض الأساليب المتبعة بغية التخفيف من الأخطاء الإملائية :

- تحديد الأهداف السلوكية في كل درس إملائي لتحقيق الغاية المرجوه .
- الإفادة من دروس القراءة لتدريب التلاميذ على التمييز الصحيح بين مخارج الحروف وبين الاصوات المتشابهة، وذلك لتذليل الصعوبات المحتملة في الكتابة والنطق .
- الوصول للقاعدة الإملائية بطريقة الاستنتاج والاستقراء والابتعاد عن تقديمها بصورة مباشرة.

- عدم الانتقال إلى قاعدة إملائية جديدة إلا بعد التأكد أن التلاميذ قد اتقنوا المهارة المتعلقة بالقاعدة السابقة.
- الاهتمام بالمعنى وربطه بالأعمال الكتابية للمتعلم فذلك يؤدي إلى سرعة اكتساب المهارات.
- معالجة الأخطاء الإملائية بصورة مباشرة .
- الابتعاد عن العقوبات المرهقة في كتابة الاخطاء الإملائية لأن ذلك يكون اتجاهاً سلبياً .
- محاولة اكتشاف اسباب الأخطاء ومعالجتها قدر الإمكان .
- أن يتسم المعلم بالمرونة في استخدام الأساليب والا يكون اسير طريقة واحدة أو اسلوب واحد .

علامات الترقيم

المعنى اللغوي:

الرقم والترقيم تعجيم الكاتب ورقم الكاتب يرقمه رقماً : أعجمه وبينه . كتاب مرقوم أي بينت حروفه بعلامات من التنقيط ، وقوله عز وجل : (كتاب مرقوم) أي كتاب مكتوب.

ومنه قول الشاعر :

سأرقم في الماء القراح إليكم   على بعدكم إن كان للماء راقم

أي سأكتب والمرقِم القلم، والرقم الكتابة .

المعنى الاصطلاحي:

الترقيم علامات اصطلاحية توضع في أثناء الكلام أو في آخره ، كالفاصلة والنقطة وعلامة الاستفهام والتعجب وغيرها لتحقيق أغراض تتصل بتيسير عملية الإفهام من طرف الكاتب، وتعين القارئ على فهم النصوص بتحديد مواقع الفصل والوقف والابتداء وأنواع النبرات الصوتية، والأغراض الكلامية في أثناء القراءة .

وكذلك بيان وجوه العلاقات بين الجمل ، فيساعد إدراكها على فهم المعنى ، وتصور الأفكار، وكما يستخدم المتحدث في أثناء كلامه بعض الحركات اليدوية ، أو يعمد إلى تغيير في قسمات وجهه، أو يلجأ إلى التنويع في نبرات صوته ، ليضيف إلى كلامه قدرة على دقة التعبير، وصدق الدلالة، وإجادة الترجمة عما يريد بيانه للسامع ، كذلك يحتاج الكاتب إلى

استخدام علامات الترقيم، لتكون بمثابة هذه الحركات اليدوية وتلك النبرات الصوتية ، في تحقيق الغايات المرتبطة بها.

وموضوع الترقيم يتصل اتصالا وثيقا بالرسم الإملائي ، فكلاهما عنصر أساسي من عناصر التعبير الكتابي الواضح السليم ، وكما يختلف المعنى باختلاف صورة الهمزة مثلا في بعض الكلمات، إذا أخطأ الكاتب في كتابة كلمة (سئل) بأن كتب الهمزة على الألف (سأل) انعكس المعنى، وصار المسئول سائلا، وكذلك إذا طالعنا الجملة الآتية وبعدها علامة التأثر (ما أعظم الآثار الأردنية !) وطلب إلينا ضبط آخر الكلمتين . أعظم الآثار أدركنا من وضع علامة التأثر ، أن الجملة أسلوب تعجب ، فنفتح آخر (أعظم) لأنها فعل ماض للتعجب ، وآخر (الآثار) لأنها مفعول به.

أما إذا كان بعد هذه الجملة علامة الاستفهام أدركنا أن الجملة استفهامية ، فنرفع كلمة (أعظم) لأنها أفعل تفضيل خبر ما ، ونجر كلمة (الآثار) لأنها مضاف إليه ، ولو حذفت علامة الترقيم من كل جملة لتحير القارئ في تصوير المعنى ، وفي ضبط بعض الألفاظ .

نشأة علامات الترقيم:

أول من اهتدى لذلك رجل من علماء النحو من روم القسطنطينية اسمه "أرسطوفان" من أهل القرن الثاني قبل الميلاد، و كان شأنه في هذا السبيل شأن كل من يتنبه لأمر من الأمور في مبدئه.ثم عملت أمم الإفرنج من بعده على تحسين هذا الاصطلاح وإتقانه الغاية التي وصلوا إليها في عهدنا الحاضر فلقد أصبح الطفل إذا قرأ في أحد الكتب الإفرنجية لا يتلعثم ولا يتردد في القراءة بل يكون مماثلاً للشيخ العالم سواءً بسواء وإنما يقاس بين المبتدئ والمنتهى بدرجة المحصول من العلم الذي بني عليه مقدار الفهم والفضل في ذلك راجع الى تلك العلاقات التي تواضعوا عليها لتسهيل القراءة على كل إنسان توصل الى بسيط المعرفة بأشكال الحروف وتركيب بعضها مع بعض وإلى طريقة النطق بالكلمات التي تتألف منها (زكي، 1983).

أما القارئ باللسان العربي فلا يزال مضطراً رغم أنفه الى التعثر والتسكع على الدوام وإلى مراجعة نفسه بنفسه إن كان قد أوتي شيئاً من المعرفة وعلى كل حال له مهما بلغت درجته من العلم. لا يتسنى له في أكثر الأحيان أن يتعرف مواقع الفصل بين الجمل وتقسيم العبارات والوقوف على المواضع التي يجب السكون عندها. فهو يصل في الغالب رأس الجملة اللاحقة بذيل الجملة السابقة ونحو ذلك مما يشهد به الحس ويؤيده العيان فكانت النتيجة عندنا إخلال القارئين ولو كانوا في طليعة المتعلمين بتلاوة عبارة قد تكون سهلة في

ذاتها بل كثيراً ما تراهم عاجزين عن إعطاء الكلام حقه من النبرات التي يقتضيها كل مقام، بل إننا لو اختبرنا طفلاً عربياً لوجدنا أنه يحسن القراءة بلغة أجنبية أكثر مما يتوصل إليه مع الكد والجد فيما يحاول من قراءة العبارات المكتوبة بلغة أمه وأبيه (زكي، 1983).

ولطالما فكر الغيورون على اللغة العربية العاملون على تسهيل تناولها في تلافي وشيوع اللغات الأجنبية في بلادنا فرأوا أن الوقت قد حان بإدخال نظام في كتابتنا الحالية – مطبوعة أو مخطوطة – تسهيلا لتناول العلوم وظناً بالوقت الثمين أن يضيع هدرا بين تردد النظر وبين اشتغال الذهن في تفهم عبارات كانت أيسر الأمور وإدراك معانيها لو كانت تقاسيمها وأجزائها مفصولة أو موصولة بعلامات تبين أغراضها. فشرعوا يستعملون في مطبوعاتهم و مخطوطاتهم الرموز الخاصة بالإفرنج ولكن على غير أصول مقررة أو قواعد ثابتة فنشأ عن ذلك كثير من الخطأ و الارتباك لأنهم لم يمشوا في هذا العمل على وتيرة واحدة معروفة عند جميع القارئين على السواء ولذاك لم يأت مسعاهم بالفائدة التامة التي توخوها وإن كان لهم فضل كبير في الشعوب بوجوب هذا الإصلاح والعمل على الوصول إليه بقوتهم الذاتية الفردية لا تجمعهم رابطة يرجعون إليها وقاعدة يعتمد الناس عليها وبقيت الحالة في مصر على هذا المنوال حتى إذا أشرقت أنوار اللغة العربية من جديد في العصر العباسي الجيد وأخذت اللغة في الانتعاش وساعد في ذلك ظهور المهتمين الجادين في البحث في علم الكلام وكان للعصر الخديوي في مصر دور في إحياء الآداب العربية خصوصا بعد هيمنة العلماء على نظارة المعارف العمومية واهتمام سعادة النابغة أحمد حشمت باشا منذ تقلد هذه النظارة في إعادة اللغة العربية إلى مكانتها الطبيعية في جميع المدارس الأميرية كما أخذ يتحرى الأسباب الموصلة إلى إحياء الآداب العربية في أجمل شكلها وعلى أحسن مثال (زكي، 1983).

وكان من باكورة أعماله في هذه الأحيان أن عهد إلى المهتمين بمباشرة طبع الجزء الأول من الموسوعتين (نهاية الأدب في فنون الأدب - للنويري) و (مسالك الإبصار في ممالك الأمصار – لابن فضل الله العمري). و لقد أشار سعادة أحمد حشمت بتدارك النقص الحاصل في تلاوة الكتابة العربية و طلب استنباط طريقة لوضع العلامات التي تساعد على فهم الكلام بفصل أجزائه بعضها عن بعض ليتمكن القارئ من تنويع صوته تبعاً لأغراض الكاتب و توضيحاً للمعاني التي قصدها و مراعاة للوجدان الذي أملي عليه 0 و اشترط أحمد حشمت أن يكون ذلك الإصلاح بطريقة منطقية مضبوطة منطبقة على القواعد و الأصول المقررة للوقف والابتداء في اللغة العربية، فبدأ الأديب العلامة أحمد زكي بمراجعة الكتب العربية التي

وضعها النابغون من السلف الصالح في الوقف و الابتداء مثل: "القول المفيد في علم التجويد" و "منار الهدي في الوقف والابتداء" و كتاب "الوقف و الابتداء" للإمام السجاوندي و شروح "المقدمة فيما يجب على القارئ أن يعلمه" و "الإتقان في علوم القرآن" و "البحث المعروف في معرفة الوقوف" للداني و "الوقوف" للشاطبي (زكي، 1983).

ثمَ رجع العلامة أحمد زكي إلى ما تواضع عليه الإفرنج في هذا المعنى من كتب النحو و معاجم اللغة المستفيضة بين الناس فكانت نتيجة البحث مما يقر الخاطر و يسدُ الناظر فقد وجد العلامة أحمد زكي من حسن الحظ أن الاصطلاحين الإفرنجي و العربي يمكن التوفيق بينهما في أهم المواضع و في أكثر المقامات دوراناً في الكلام ، ذلك بأنه تحقق في الأسلوبين و وجد أن اختلافهما في جزئيات طفيفة يمكن للعربية أن تستغني عنها و بيان ذلك أن العرب حينما هبوا لأخذ قسطهم من التقدم و الارتقاء ابتدءا بالكتابة على طريقة سهلة ساذجة فكان من كتابتهم قبل البعثة النبوية ما هو موصول الكلمات بعضها ببعض ، فقد ورد أنهم وضعوا كتاباً واحداً و جعلوه سطراً واحداً موصول الحروف غير متفرق ، ثم فصلوا الكلمات بعضها عن بعض في عصر النبوة ولكن الحروف بقيت خالية من نقط الأعجام التي تميز الحروف المتشابهة بعضها عن بعض ، كانت تخلو أيضا من علامات الشكل التي تميز الحركات والسكون، وذلك لما كان من فصاحة القوم الغريزية (زكي، 1983).

فلما اتسعت الدائرة أحس أهل الرأي منهم بوجوب العمل على إصلاح الوضع، فوضعوا علامات الشكل نقطاً بمداد أحمر فوق الحرف أو تحته أو على شماله ثم رأوا بعد ذلك كثرة التصحيح فوضعوا هذه النقط – مفردة أو مثلثة فوق الحروف وتحت حروف أخرى، ثم بدا لهم بعد ذلك أنه لا يتيسر لكل إنسان وجود مدِ عند الكتابة، فضلاً عما هنالك من ضياع الوقت وإمكان تتطرق الخلط فعدلوا عن الشكل بطريق النقط فوضعوا النقط المستعمل الآن وكان إصلاحاً ثالثا(زكي، 1983).

ثم جاء الطور الرابع- طور الكمال- فوضعوا علامات خطية مختزلة من بعض الحروف أو من بعض الكلمات للدلالة على مواضع الوقف بأنواعه و على مواضع الفصل وعلى مكان الانتهاء أي حيث يحسن السكوت التام وأطلقوا على هذا الاصطلاح الراقي اسم "الوقف والابتداء"، فوضع القوم للوقف الاختياري حروفاً ونقطاً وخطوطاً يمتاز بها السكون والإشمام والرّوم والتضعيف. ونص سيبويه على أن العربي لحرصه على بيان الحركة في آخر كل كلمة سأله عنها كان يعقبها بلفظة (يا فتى) وبهذه الوسيلة كان سيبويه

يستدل على أن الكلمة مصروفة ومجراة أم لا، إذ لو وقف الإعرابي عليها بالسكون وهي غير منصوبة وكانت مجراة، لم يكن بوسع إمام النحاة أن يعلم إن كانت تلك الكلمة مجراة أم لا.

أما السواد الأعظم من العلماء فقد أهملوا هذا الشكل بل تراخوا في وضع النقط (نقط الإعجام) ذاتها فكان ذلك الإهمال المزدوج مثاراً للإبهام والالتباس بين الناس على ما هو مشهور عند العارفين. لقد تطرق الخلل الى كثير من نفس الألفاظ والمسميات فأصبحت الكلمة الواحدة قولان فأكثر من جهة النقط على حروفها، وقولان فأكثر عن طريق التلفظ بحركاتها وسكناتها (زكي، 1983).

فلما ظهرت الطباعة العربية زادت الحالة إشكالاً وتعقيدا، وهذه معظم الكتب بين أيدينا نرى الصحائف منها مسوّدة مطموسة بالكتابة من أولها إلى آخرها بلا فاصل يسترع عنده النظر أو اللسان وهو أمر طالما أحس الناس بمضاره المتعددة وحال دون التيسير في الفهم أو الوصول الى المطالب المقصودة ، وأشد ما يظهر هذا النقص في معاجم اللغة (قواميسها) وفي كتب الأدب وفي أسفار التاريخ ونحوها. بحيث أن الباحث يضيع عليه كثيراً من وقته إلى أن يظفر بضالته بل قد يمر بنظره على موضع الحاجة ولكنه قد لا يقف عليه أو لا يكاد يهتدي إليه إلا من كان له صبر وممارسة، وهم القليل القائمين بشؤون التعليم (زكي، 1983).

وقد توصل العلامة أحمد زكي باشا إلى نتيجة صحيحة وهي إحياء الكثير من القواعد التي فرزها علماء اللغة العربية لبيان مواضع الوقف والابتداء واستعمال العلامات الإفرنجية وإضافة رموز إليها مما تدعو إليه طبيعة التركيب في الكلام العربي. وقد جنح العلامة أحمد زكي باشا إلى التوفيق بين القواعد العربية وبين القواعد الأجنبية لتوحيد العمل، وتقليل الكلفة وتسهيل السبل، خصوصا أن هذه العلامات قد شاع استعمالها في المدارس والمطبوعات والمخطوطات العربية في عصرنا هذا. وفضلاً عن ذلك، فقد وجدت هذه العلامات قد استعملها الناسخون المصريون في كثير من الكتب العربية في الآثار المحفوظة بدار الكتب الخديوية، وكما تشهد به الآثار المنقولة بطريقة التصوير الشمسي التي هي أساسا لإحياء الآداب العربية، وفوق ذلك فقد استخدمها الأتراك في مطبوعاتهم، وأهم الدواعي التي قضت بالتعويل على هذه العلامات أن التلاميذ المصريين في جميع المدارس الأميرية والأهلية والأجنبية يتعلمون هذه العلامات أثناء تعليمهم، وقد عدلت كتابتها بالقلم العربي مراعاة لحركة اليد في الكتابة من اليمين إلى اليسار (زكي، 1983).

أهمية علامات الترقيم:

لعلامات الترقيم أهمية كبرى تأتي من الدور الذي تقوم به في تسهيل عملية الفهم ، وجودة الإدراك أثناء القراءة . فعندما نقول: ما أكرم سعيد، نستطيع أن ندل باللهجة وطبيعة الصوت وحركات الإعراب، على ما نريد قوله ، فنفرق بين النفي والتعجب والاستفهام فإذا نقلنا قولنا إلى اللغة الكتابية فقدت اللهجة دلالتها، والتبس المعنى على القارئ ، وذلك أن قائلاً لو قال : ما أحسن زيد ، غير معرب، لم يوقف على مراده ، فإذا قال : ما أحسن زيداً ! أو ما أحسن زيدٍ؟ أو ما أحسن زيد، أبان بالإعراب عن المعنى الذي أراده . وللعرب في ذلك ما ليس لغيرهم ؛ فهم يفرقون بالحركات وغيرها بين المعاني ، يقولون : هذا غلاماً أحسن منه رجلاً ، يريدون الحال في شخص واحد . ويقولون : هذا غلام أحسن منه رجل ، فهما إذن شخصان . ويقولون : كم رجلاً رأيت ؟ في الاستخبار.

فعلامات الترقيم لها أهمية كبرى في فهم العبارة ، وإدراك المقصود منها ، لأن اللغة المكتوبة هي الصلة الوحيدة بين الكاتب والقارئ ، ويجب أن نحرص كل الحرص على أن تكون كتابتنا واضحة لغيرنا أمينة في نقل أفكارنا ومشاعرنا ، معينة على متابعة الأفكار وفهمها . وتعرفنا بمواقع فصل الجمل ، وتقسيم العبارات ، والوقوف على المواضع التي يجب السكوت عندها ونحو ذلك .

إن وضع علامات الترقيم في الكتابة يجنب هدر الوقت بين تردد النظر، وبين اشتغال الذهن في تفهم عبارات كان من أيسر الأمور إدراك معانيها ، لو كانت تقاسيمها وأجزاؤها مفصولة تبين أغراضها ، وتوضح مراميها.

مواضع استعمال هذه العلامات:

1- الفاصلة وعلامتها (،):

وتستعمل لفصل بعض أجزاء الكلام عن بعض فيقف القارئ عندها وقفة خفيفة ،و تستعمل:

1- بين الجمل التي يتكون من مجموعها كلام تام في معنى معين .

مثل : إنشاء الجامعات في الأردن، يعني الكثير : فهو يخلق نخبة جديدة من المعلمين ، ويسهم في دعم الثقافة ، ويبشر بمستقبل أفضل للأجيال القادمة .

2- بين أنواع الشيء الواحد وأقسامه .

مثل: أقسام الكلام : اسم ، و فعل ، و حرف .

3- وبين الكلمات المفردة المرتبطة بكلمات أخرى ، تجعلها شبيهة بالجمل في طولها .

مثل: كل فرد في الأمة مجند لمعركة المصير : الفلاح في حقله ، والعامل في مصنعه، والطالب في معهده، والموظف في ديوانه .

4- بعد لفظ المنادى:

مثل: يا علي، عليك بالعلم والإيمان .

5- بين فعل الشرط وجوابه:

مثل: إذا صدقتني الحديث، عفوت عنك، أو بين القسم وجوابه: والله، لأساعدن المحتاجين والمرضى.

6- بين جملتين مرتبطتين في اللفظ وفي المعنى ، كأن كانت الثانية صفة أو حالاً أو ظرفاً للأول ، وكان في الأولى بعض الطول.

مثل: كادت السيارة أمس تدوس طفلاً، يظهر أنه أصم.

2- الفاصلة المنقوطة وعلامتها (؛):

وتوضع بين الجمل ، فتشير بأن يقف القارئ عندها وقفة أطول قليلاً من وقفة الفاصلة، وأشهر مواضع استعمالها ثلاثة :

1- أن توضع بين جملتين تكون ثانيتهما مسببة عن الأولى :

مثل: رجل يجاهد في سبيل الله بماله ونفسه ؛ ويعلم أن أجر الشهيد عظيم عند الله .

2- أن توضع بين جملتين تكون ثانيتهما سبباً للأولى :

مثل: لم يحرز أخوك ما كان يطمح إليه من درجات عالية ؛ لأنه لم يتأن في الإجابة .

3- أن توضع بين جمل طويلة ، يتألف من مجموعها كلام تام الفائدة ، فيكون الغرض من وضعها إمكان التنفس بين الجمل ، وتجنب الخلط بينها بسبب تباعدها:

مثل: ليست مشكلة الامتحانات نابعة من دوائر التعليم ، فيما تعالجه من تحديد مستوى الأسئلة.وما تضعه من نظام في تقدير الدرجات . وما يتلو ذلك من إعلان نسب النجاح ، وتعيين الناجحين والراسبين ؛ وإنما المشكلة - في نظري - تنبع وتتضخم مما تتطوع به الصحافة وغيرها. من المبالغة في رواية أخبار الامتحانات ، وقصصها ، وأحداثها ، آثارها في نفوس الطلاب، وأولياء الأمور .

3- النقطة وعلامتها (.) :

وتسمى (الوقفة) وهي توضع بعد نهاية الجملة التي تم معناها وفي نهاية الفقرة، وتوضع في نهاية الرسالة، والفصل من البحث ، والقسم من الفصل، والخطبة، والمقالة... الخ .مثل قال تعالى " لقد منّ الله على المؤمنين إذ بعث فيهم رسولا من أنفسهم " .

4- النقطتان وعلامتها (:) :

من علامات الوقف المتوسط ، وتستعملان في سياق التوضيح والتبيين ، ومن مواضع استعمالها:

أ- أنهما توضعان بين لفظ القول والكلام المقول، أو ما يشبههما في المعنى:

مثل : قيل لإياس بن معاوية : ما فيك عيب إلا كثرة الكلام ، فقال : أفتسمعون صواباً أو خطأ؟ قالوا : لا ، بل صواباً ، قال : فالزيادة من الخير خير .

ل- وقبل الأمثلة التي تساق لتوضيح قاعدة، أو حكم، مثل: تحذف نون المثنى عند إضافته:

مثل: يرفع الفاعل بالضمة إذا كان مفردا مثل : جلس الولدُ .

ج- قبل شرح معاني الألفاظ والعبارات:

مثل: الكلأ: العشب.

5-الشرطة وعلامتها (_) :

وتسمى أيضاً الوصلة ، وأكثر ما تستعمل في موضعين.

أ- توضع بين العدد رقماً أو لفظاً وبين المعدود ، مثل :

للكلام شروط لا يسلم المتكلم من الزلل إلا بها :

أولاً – أن يكون للكلام داعٍ يدعو إليه : إما في اجتلاب نفع ، وإما في دفع ضرر .

ثانياً – أن يأتي به في موضعه ، ويتوخى به إصابة فرصته .

ثالثاً – أن يقتصر منه على قدر الحاجة .

ب- وبين ركني الجملة إذا طال الركن الأول ؛ بأن توالت فيه جمل كثيرة ، عن طريق الوصف ، أو العطف ، أو الإضافة ، أو نحو ذلك ، بحيث تكون هذه الجمل فاصلاً طويلاً بين هذا الركن والركن الثاني الذي يتم به معنى الجملة ، ويبدو ذلك في مواضع منها، الفصل بين المبتدأ والخبر ،و الفصل بين الشرط والجواب .

مثل: الموظف الذي يعكف على عمله في جد ودأب وإخلاص ، زاهداً في الشهرة والدعاية ، متوخياً مصلحة العمل ومصلحة الناس ، عفيف اليد واللسان ، حي الضمير – هو المثل الأعلى للموظف المنشود .

6- علامة الاستفهام وعلامتها (؟) :

توضع بعد الجملة الاستفهامية ، سواء أكانت أداة الاستفهام مذكورة في الجملة أم محذوفة.

– متى عدت من السفر ؟

– أيهما أفضل : العلم أم المال ؟

7 – علامة التأثر وعلامتها (!) :

من علامات الوقف الطويل ، توضع بعد الجمل التي تعبر عن الانفعالات النفسية ، كالتعجب، والفرح ، والحزن ، والدعاء ، والدهشة ، والاستغاثة ، ونحو ذلك :

– لقد أعدنا بناء قواتنا المسلحة !

– رعى الله العرب ، وسدد خطاهم !

– وامعتصماه !

8- علامة التنصيص وعلامتها (" ") :

يوضع بين قوسيها المزدوجين كل ما ينقله الكاتب من كلام غيره ، ملتزماً نصه وما فيه من علامات الترقيم :

مثل: "رأس الحكمة مخافة الله .

وتكثر علامة التنصيص في البحوث والموضوعات التي يضمنها أصحابها جملاً أو فقرات مما قاله غيرهم في المجال نفسه ، للاستشهاد ، أو الاعتزاز بها في تقرير ما يريدون من حقائق ، أو لمناقشتها والرد عليها .

9-علامة الحذف وعلامتها (...) :

عندما ينقل الكاتب جملة أو فقرة أو أكثر من كلام غيره ؛ للاستشهاد بها في تقرير حكم مثلاً، أو في مناقشة فكرة – قد يجد الموقف يشير بالاكتفاء ببعض هذا الكلام المنقول ، والاستغناء عن بعضه ، مما لا يتصل اتصالاً وثيقاً بحاجة الكاتب ، فيحذف ما يستغنى عنه

ويكتب عنه ، ويكتب بدل المحذوف علامة الحذف وهي : ... ليدل القارئ على أنه أمين في النقل، ولم يبتر الكلام المنقول .

مثل: للجاحظ مؤلفات كثيرة ، منها : (كتاب الحيوان ، وكتاب البخلاء ، وكتاب البيان والتبيين 000)0

10- القوسان وعلامتها (( )):

توضعان في وسط الكلام، ويكتب بينهما الألفاظ التي ليست من الأركان الأساسية لهذا الكلام، مثل: الجمل الاعتراضية، والتفسير، وألفاظ الاحتراس، وغير ذلك ، مما يقطع توالي الأركان الأساسية في الجملة الواحدة، أو تعاقب الجملتين المرتبطين في المعنى.

مثل: سمع رسول الله (صلى الله عليه وسلم) رجلاً يقول : (الشحيح أعذر من الظالم) فقال: (لعن الله الشحيح ، ولعن الظالم) .

الخط :

مفهومه :

تذكر معاجم اللغة العربية أن الخط والكتابة والتحرير والرقم والسطر كلها بمعنى واحد، وتعني : نقل الأفكار من عالم العقل ، إلى عالم مادي على الورق ، فالخط "لغة" هو الكتابة بالقلم ، وخط الرجل الكتاب من باب (كتبه) ، والخط الطريق الطويل .

أما في الاصطلاح فالخط رموز يرسمها الإنسان تمكنه من قراءة الكلام في أي لغة من اللغات، فالخط تصوير اللفظ برسم حروف هجائه ،التي ينطق بها ، بتقدير الابتداء والوقف عليه وذلك بأن يطابق المكتوب المنطوق به من الحروف.

وذكر القلقشندي في كتابه (صبح الأعشى) أن الخط هو ما تتعرف منه صور الحروف المفردة، وأوضاعها، وكيفية تركيبها خطاً. وقيل أيضا إنه علم تعرف به أحوال الحروف في وضعها، وكيفية تركيبها في الكتابة.

وقد عرَّف ابن خلدون الخط أيضا بقوله : هو رسوم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس .

الغرض من تعليم الخط :

الخط أداة اتصال لغوية، ترتبط ارتباطا وثيقا بنقل الفكرة وعرضها من الكاتب إلى القارئ ، وللخط تأثير في نفسية القارئ فبقدر ما في الخط من حسن العرض ووضوح

الكلمات وانسجام الحروف وجمال الشكل، يكون القارئ متمكنا من فهم ما هو مكتوب. أما إذا كان الخط رديء السمة والمنظر، فاقد الجمال والانسجام ، ضائع الوضوح ، أثر ذلك على فهم المكتوب تأثيرا قويا. ومن هنا نلحظ كم من معان أضاع سوء الخط دلالتها ! وكم من أفكار تاهت في رموز الخط الغامضة ، وكم من خط ساءت فيه الكلمات شكلا ، فأثرت على القارئ موضوعا. فالخط جميل كالرسم ، وهو يزيد على الكتابة الاعتيادية أنه يلتزم أصولا ومقاييس معينة اتفق على أنها تمثل الخط العربي الجيد ، ولهذا كان الاهتمام بتعليم الخط ، والعناية به من أهداف برامج تعليم اللغة،

ومن أهداف تعليم الخط :

1- توثيق الصلة بين الخط والقراءة فالخط فرع مهم من فروع اللغة ، وله قواعد تحكمه واتباع هذه القواعد يسهل القراءة ويوضح المعنى .

2- تنمية الذوق الفني عند التلاميذ وتقديرهم للجمال ، بما في الخط من تناسق وانسجام يرضي النزعة الفنية عند التلاميذ .

3- في تعليم الخط تعليم للعين على الملاحظة وللأصابع على الدقة والاتزان ، وذلك بتعويد التلميذ ضبط أعصاب يديه أثناء الكتابة ، وتحريكها بسهولة وخفة وعفوية.

4- تعليم الخط يساعد على الكتابة السريعة .

5- إذا احسن اختيار نماذج الخط من القرآن والسنة ، والشعر والتراث العربي فإنها تفيد التلاميذ في تعليمه بعض المثل والقيم الأخلاقية وبعض نواحي الحياة بمعانيها الراقية وأسلوبها المتين وتثري بمفرداتها قاموس التلاميذ اللغوي .

6- تدريب الطالب على الإحساس بالنظافة ؛ فيبتعد عن العادات السيئة أثناء الكتابة كوضع القلم في الفم ، وتلويث الأصابع أو الملابس أو الدفاتر بالحبر.

7- إبراز مواهب التلاميذ الفنية في كتابة الخط الجميل المميز .

الخط العربي علم وفن و فلسفة :

- الخط علم، وذلك لأنه يعتمد على أصول ثابتة وقواعد دقيقة ، تستند إلى موازين وضعها الأقدمون ، وقد وضعت في هذا العلم مؤلفات كثيرة عديدة ؛ بحثت أسسه وقواعده ، كما دخل هذا العلم كمادة دراسية في حقل التعليم ، وهذه القواعد العامة في الخط لا تختلف من خطاط لآخر، كذلك لا يصل الإنسان إلى إجادة هذا العلم ؛ إلا إذا درس أسسه وقواعده .

ـ الخط فن ، وذلك لأن محوره الجمال في التعبير ، يتوخاه ويهدف إليه ، كما يتطلب استعدادا فنيا، يقوم على دقة الملاحظة والانتباه والقدرة على المحاكاة والمشابهة ، وهي أمور صميمية في الفن.

ـ الخط فلسفة ، فلكل نوع من أنواع الخط فلسفة خاصة ، عبرت عن فلسفة مجتمعها وطبيعته: ففي الخط الكوفي الذي كان يكتب به في العصر الجاهلي ، نلاحظ خطوطا مستقيمة قاسية ، عبرت عن قسوة الحياة الجاهلية القديمة .

وفي الخط الثلث في العصر العباسي ، نلحظ تعقيدا في الحرف وجمالا في الشكل ، تلاءم مع العصر العباسي بما فيه من تعقيد الحياة وروعة الحضارة . وفي اختراع الخطين الرقعة والديواني في العصر العثماني ، نلاحظ ضرورات اجتماعية تمثلت في الوضوح والسرعة ، الأمر الذي دعا لهذين النوعين ، فجاءا معبرين عن فلسفة اجتماعية معينة .

أنواع الخط العربي:

أولا: الخط الكوفي:

يعد من اقدم الخطوط العربية، وقد انحدر من الخط النبطي، وسمي بالكوفي نسبة الى مدينة الكوفة التي نشأ فيها، انتشر في عهد الخلفاء الراشدين وهو الذي حمله الفاتحون المسلمون لنشر دينهم، وفرضوا وجوب استعمال اللغة العربية باعتبارها لغة دينهم ، لتعليم البلاد التي فتحوها عقيدة الإسلام وصيغ الصلوات وباقي الفروض ، وفي هذا الخط صنعة وإبداع وتجويد ولقد استمر من القرن الأول حتى القرن الثاني وبه نسخت أكثر المصاحف التي تعود إلى ذلك العهد.

وتلا ذلك الخط المحقق وهو كوفي مصحفي تكامل فيه التجويد والتنسيق وأصبحت الحروف متشابهة والمدات متنامية وزين بالتنقيط والتشكيل وتساوت فيه المسافات بين السطور واستقل كل سطر بحروفه ، وقد بلغ من الجودة والتنسيق حدا كتبت به المصاحف وزينت به المساجد فهو من أجود الخطوط شكلا ومنظراً وتنسيقاً وتنظيماً .

ثانيا: خط النسخ :

وسمي بذلك لأن الكتاب كانوا ينسخون به المؤلفات ، وكثرة استخدامه في نسخ الكتب ونقلها به، واشتق من الخط الكوفي ، وأول من وضع قواعده ابن مقلة وقد ازدهر هذا الخط في عصر الأتابكة 545هـ ، يمتاز بقبوله التشكيل وامداد حروفه وقد كان الخط المعتمد في كتابة المصاحف بعد أن توقف الخط الكوفي .

ثالثا: خط الرقعة :

يمتاز هذا الخط بالبساطة والوضوح ،فهو من ابسط الخطـوط المعتـادة الـتي تكتـب في معظم الدول العربية، في وقتنا الحاضر ، وقد ابتدعه الأتراك ليوحدوا خطوط جميع الموظفـين ولقد وضع قواعد هذا الخط ممتاز بك في عهد السلطان عبد المجيد 1280هـ .

والملاحظ فيه أن جميع حروفه سهلة قاعدية مسارها السطر لا يـنزل عنـه إلا حـروف الجيم والحاء والخاء والعين والغين والميم وجميع حروفه مطموسة عدا الفاء والقاف الوسطى .

رابعا : الخط الفارسي (التعليق) :

استخلصه حسن الفارسي في القرن 4 هـ من أقلام النسخ والرقاع والثلث ثم أصبـح له أشكال وأنواع ولقد كتبت بـه اللغـات الفارسـية والهندية والتركية إضافـة إلى العربيـة ، والفرس المستحدثون يسمونه (بالنسعلق) وهي مختصرة ل نسخ و تعليق ، وقد وضع قواعد هذا الخط مير علي التبريزي 919هـ واشتقه مـن خـط النسـخ ، ولـه فيـه كتابـات غايـة في الحسن.

يعد من أجمل الخطوط التي لها طابع خاص يتميز به عـن غـيره، إذ يتمـيز بالرشـاقة في حروفه فتبدو وكأنها تنحدر في اتجاه واحد، فضلاً عن رشاقة الرسم، فقد يربـط الفنـان بـين حروف الكلمة الواحدة والكلمتين ليصل إلى تأليف إطار أو خطوط منحنية وملتفة يُظهر فيها عبقريته في الخيال والإبداع .

خامسا: خط الثلث :

والثلث هو أصعب الخطوط كتابة واتقانا وأكثرها جمالاً ويمتاز بالمرونة ومتانة الـتركيب وبراعة التأليف ولهذا الخط أساليب مختلفة بحسب الخطاطين يبـدو ذلـك في طريقـة التشـكيل والتجميل والتركيب الذي يبدو خفيفاً أحياناً وثقيلاً أحياناً أخرى وقد سمي بذلـك لأنـه في حجم يساوي خط النسخ الكبير والذي كان يكتب به على الطومار ، والطومـار هـو الملـف المتخذ من البردي أو الورق ، وقد كان يتكون من عشـرين جـزا يلصـق بعضـها ببعـض في وضع أفقي ، ثم يلف على هيئة أسطوانية ، وكان يكتب عليه بخط نسخي كبير عرف بخـط الطومار ، ومن خط الطومار اشتق خط الثلث الذي يسمى بأم الخطوط لأنه يعد أساسا لكثير من الخطوط العربية.

سادسا: خط الإجازة (التوقيع):

من الخطوط المشتقة من خط النسخ والثلث، وهو من الخطوط العربية القديمة المعروفة باسم التوقيع والإجازة كالشهادة التي تمنح للمتفوقين في الخط عند بلوغهم الـذروة في تجويـد الخط لذلك أطلق على هذا الخط اسم الإجازة.

وضع أساسه يوسف الشجري في عهد المأمون وأطلق عليه الخـط الرياسـي إذ أصبـح لتحرير الرسائل السلطانية ولقد أجاده وطوره في فارس الخطاط الرسام مـير علـي التـبريزي 919هـ وقد استعمل في كتابة أسماء ســور القـرآن والعنـاوين الداخلـة في الكتـب الدينيـة ، ويمكن استعمال هذا الخط في الأمور التي يستعمل فيها خط الثلث لأنه قريب الشبه به .

سابعا: الخط الديواني:

لم يكن هذا الخط وليد التفكير و إنما كـان نتيجـة جـهود كـان القصـد منـها التحسـين والإبداع، ولكنه وليد الصدفة التي تهيأت لإيجاد غيره ، فمهدت له فتكون بـالتتبع للملائمـة والتجانس.

وهو أيضا من اختراع الخطاطين الأتراك ، ويقال بان أول من وضع قواعـده الخطـاط إبراهيم منيف 860هـ وكان ذلك في عهد السلطان محمد الثـاني ، وبـدا اسـتعماله الأول في عصور السلاجقة، حتى جاء عهد السلطان محمد العثماني وكانت حروفه خليـط م ن النسـخ والثلث والريحـاني ، ثـم تحـول الى الخـط الديوانـي المطلـق الـذي اختـص بكتابتـه الديـوان العمايوني لكتابة الانعامات والبراءات السلطانية.

ثامنا: رسم الطغراء :

اسـتعمل السـلاطين العثمـانيون الختـم علـى شـكل الطغـراء عنـد توقيـع الــبراءات والمنشورات وكان السلطان المملوكي الناصر حسن منذ عـام752 هــ قـد اسـتعمل الطغـراء واستمرت الطغراء عند العثمانيين من عهد السلطان سليمان الى آخر عهد عبد الحميد وخـط الطغراء هو تزاوج بين خطي الديواني والإجازة ، وآخر مـن جـود في تكويـن الطغـراء هـو مصطفى راقم وإسماعيل حقي.

مميزات الخط العربي:

1- صور الحروف العربية متعددة ومتنوعة ، حسـب الاتصـال أو الانفصـال ، أو حسـب ورودها في بدء الكلمة أو وسطها (ع ، عـ ، ـعـ ، ـع) ، (هـ ، ـهـ ، ــه ، ه) ، وهكـذا تبلغ الحروف العربية تسعين شكلا مستقلا .

2- تتشابه الحروف العربية تشابها يجعل الطفل يخلط بينها ، ويجد صعوبة في التمييز بينها مثل (ب ت ث ن) ، (ج ح خ) (د ذ) ، (س ش) ، (ف ق) .

3- يقبل الخط العربي التشكيل بأي شكل هندسي ويتمشى بأي صورة من الصور ولا يطرأ على جوهره أي تغيير .

4 - إن نصف الحروف العربية لا تقرأ إلا بالنقط ، وذلك من أجل تذليل صعوبة التشابه وإزالة اللبس ، إلا أن هذه النقط تسبب بعض الإرباك لدى الطالب ، وربما يكون نسيانها أو إهمالها يغير من حقيقة الحرف ، وبسبب ذلك كان القدماء يحفظون الأطفال الحروف ، مع ذكر عدد نقاطها ومواضعها ، مثل (ألف لا شيء عليها ، الباء نقطة من تحتها ....) ، أما في الخط الأجنبي فلا نجد فيه حروفا منقوطة إلا في حرف (i) فقط (زريق ، 1985، 15) .

5- يتميز الحرف العربي بصعوبة التشكيل (وضع الحركات على الحروف) ، حتى يعرف الصوت الذي نلفظ به الحرف الساكن ، ويشمل ذلك (الفتحة والكسرة والضمة والسكون) ، يضاف إلى ذلك التنوين بأنواعه : تنوين النصب وتنوين الضم وتنوين الكسر.

6- أن الخط العربي يشابه الأشياء ويقاربها نسبيا وقد شبه الشعراء الحاجب بالنون ، والعين بالعين والفم بالميم .

كيف يعلم الخط :

هناك بعض النصائح التي ينبغي على المعلم الأخذ بها ، والتنبه لها ومراعاتها في كل حصة أثناء تدريس الخط:

1- اختيار النموذج والمادة الملائمة التي تقدم للتلاميذ لكتابتها ،بحيث تكون من العبارات السهلة التي يفهمها التلاميذ ، وتتصل بحياتهم ، وتمدهم بألوان من الثقافة والمعرفة والخبرة.

2- اختيار القلم المناسب الذي يكتب به التلميذ ، ومساعدته في اختيار القلم المناسب ، وتدريبه على المسْكَةُ الصحيحة للقلم .

3- التهيئة النفسية أثناء الكتابة .

4- الجلسة الصحيحة أثناء الكتابة ، باعتدال الظهر ووضع الكراسة موازية لحافة المقعد .

5 - تسطير الصفحة ومراعاة النظافة والترتيب .

6 - كتابة الكلمة دون توقف أو انقطاع إلا بعد الانتهاء من كتابة أصولها ، ومن ثم توضع النقط والحركات .

7- التنبيه على أهمية علامات الترقيم أثناء الكتابة .

8- التركيز في التدريب على مهارة كتابة الكلمات ككل ، وعدم اللجوء الى التدريب على الحروف إلا لغرض علاج أخطاء التلاميذ .

إجراءات السير في درس الخط :

1- التمهيد : وفيه يقوم المعلم بالطلب من التلاميذ إخراج كراسات الخط وأدوات الكتابة التي يحتاجونها ،بعد شد انتباههم ، وفي هذه الأثناء يقوم المعلم بكتابة الدرس على السبورة بشكل واضح ، ويفضل استخدام الألوان في رسم الحروف التي يدور الدرس حولها، ويفضل تقسيم السبورة إلى قسمين القسم اليمن : يكتب فيه النموذج الذي يراد خطه، وقسم الآخر للشرح والتوضيح .

2- قراءة النموذج من قبل المعلم وبعض التلاميذ، ثم يناقش المعلم التلاميذ في المعنى والشرح ويراعي المعلم أن يكون الشرح ميسرا دون إطالة.

3- تحديد نوع الخط الذي كتب به النموذج.

4-الشرح الفني : يطلب المعلم من التلاميذ الانتباه، والملاحظة أثناء الكتابة ، ثم يكتب الحرف في القسم الأيسر مبينًا أجزاءه بألوان مختلفة، ومستعينًا بخطوط أفقية أو رأسية أو مقوسة لضبط أجزاء الحرف لابراز كل حرف وتحديد اتجاه، ويمكن هنا عرض حروف مجسمة ، أو لوحات ورقية أو استخدام أي وسيلة أخرى، ثم يكتب الحرف كامل الأجزاء ، ثم يكتب الحرف في كلمته التي ورد فيها في الجملة النموذج، ويتخلل ذلك الشرح والتوضيح.

5- المحاكاة : ويحسن أن تبدأ المحاكاة في غير كراسات الخط في أوراق أو كراسات أخرى ثم يطلب المعلم من التلاميذ الكتابة في كراسات الخط ، مع مراعاة الدقة والتأني في محاكاة النموذج.

6- الإرشاد الفردي: ويتم بمرور المعلم بين التلاميذ ، وإرشاد كل طالب على حدة الى مواطن الخطأ، ويكتب له بعض النماذج التي توضح له الطريقة المثلى لكتابة الحرف أو الكلمة، وليس ضروريً تتبع كل الأخطاء فقد يكتفي بإبرازها.

7- الإرشاد العام: إذا لاحظ المعلم خطأ شائعًا مكررًا لدى التلاميذ ، يطلب منهم وضع الأقلام على المقاعد ، ويوضح لهم الخطأ على السبورة في قسم الشرح ، بعرض صورة الحرف أو الكلمة الصحيحة وطريقة رسمها.

8- متابعة الإرشاد الفردي ، والإرشاد العام.

كما يجب على المعلم التنويع في أساليب ووسائل تدريس الخط ، وعدم الاعتماد على طريقة المحاكاة . فمن هذه الأساليب والوسائل على سبيل المثال : تشجيع التلميذ على الكتابة على السبورة ؛ لاكتساب الثقة والمهارة .

يقوم المعلم بكتابة الحرف أو الكلمات أو العبارات بطريقة النقط، وعلى الطالب أن يسير بالقلم عليها ، وذلك في الحروف والكلمات والعبارات التي تقتضي تدريباً أكثر .

الكتابة على الورق الشفاف، بحيث يوضع الورق على النموذج الذي يُرَادُ كتابته ، ومن ثم يكتب الطالب على الورق الشفاف ويحاكي النموذج.

كتابة الحروف أو الكلمات أو الجمل على السبورة بخط كبير جدًا ويوضح عليها قواعد رسم الحرف ، ووضع أسهم مرقَّمة تُشير إلى خطوات رسم الحرف.

تُصَوَر الحروف أو الكلمات على ورق، وتوزيعها أو تمريرها على الطلاب؛ لترسيخ كيفية رسم الحرف في ذهن الطالب. و استخدام نماذج البطاقات الخطية التي توزع على التلاميذ.

تصويب التلاميذ لخطوط زملائهم ، باستخدام المناقشة والحوار ، و قيام المعلم بكتابة نماذج بخطه في كراسات التلاميذ ؛ ليوضح لهم الطريقة الصحيحة لرسم بعض الحروف التي يشكل عليهم كتابتها بشكل صحيح . ويلاحظ هنا أهمية انتباه وملاحظة التلميذ للمعلم وهو يكتب.

معايير الحكم على جودة الخط:

تندر الدراسات التي تتحدث عن المعايير التي ينبغي اعتمادها للحكم على جودة الخط وتقدير خط التلاميذ وتقدمهم في الكتابة فلكل معلم رأيه الذي يختلف عن رأي المعلم الآخر، فلابد من وضع مقاييس دقيقة لدراسة جودة الخط تأخذ بعين الاعتبار ميزات عدة منها:

- الوضوح : يتوقف على رسم الحروف رسما لا يجعل للبس محلا ، ومراعاة التناسب بين الحروف طولا واتساعا ، واتباع قواعد رسم الحروف.
- السرعة: فتكون بتمرين اليد على الاسترسال في الكتابة والانطلاق من غير إفراط ، لكي لا تذهب السرعة بجمال الخط ووضوحه، فالغاية اقدار التلاميذ أن يكتبوا بسرعة وسهولة خطا واضحا فيه جمال وتنسيق.

- الجمال: للجمال خصائص في الخط وينبغي مراعاتها وهي النظام والنظافة وانسجام الحروف والتناسق في أوضاع الكلمات وأبعادها .

القصة

أهمية القصة ووظيفتها التربوية

إن استثارة رغبة المتعلم بما يتعلمه يدفعانه إلى الإقبال عليه والانتفاع به، وهذا بدوره يساعد في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة. ولكي يثار الاهتمام وتثار الرغبة في المتعلم بما يتعلمه لابد أن يشعر أنه في حاجة حقيقية إليه وأنه بتعلمه إياه يشبع فيه هذه الحاجة ويزيل منه نقصا يعانيه. وفوق ذلك لا بد أن يكون العمل التربوي الذي يحقق له غايته مناسبا لاستعداداته وطبيعته الفطرية وخبراته المكتسبة.

والمعروف أن القصة من أقوى عوامل الاستثارة في الإنسان ن فهي تجذبه إليها جذبا طبيعيا، وتشحذ انتباهه بالالتفات الواعي إلى حوادثها والمعاني التي تتضمنها. ومن ثم فهو يتحين فرصها في كل مكان وفي أي دور من أدوار حياته. انه في البيت صغيرا يلذ له أن يصغي باهتمام إلى ولده أو والدته أو أي فرد آخر من أفراد العائلة يسرد حادثة رآها أو يقص قصة قرأها أو سمعها.

وتراه من شدة حبه بالأسلوب القصصي كثير الفضول بالجلوس قريبا من الكبار حين يتحدثون في شئونهم الخاصة يتعرضون في أحاديثهم لبعض الأشخاص أو الأعمال غير العادية، لأنه يستمتع بما يسمع من قصص أو ما يشبه القصص بل ا نه في كثير من الأحيان يطلب صراحة ويلح في الطلب من القادرين على الحكاية أن يمتعوه ببعض ما عندهم. وقد عرفت كثير من الأمهات فعل القصة في نفوس الأطفال فاتخذوها وسيلة يحملون بها أطفالهم على التهيؤ للنوم، لأنهم حين يسمعونها يستريحون نفسياً وتهدأ أعصابهم فينامون (جابر،1991؛ البجة، 1999؛ قورة، 1986؛ المصري، 1990).

والطفل حين يولد ويقوى فهمه لبعض برامج الإذاعة والتلفاز تراه يتجه أول ما يتجه إلى سماع البرامج المتضمنة للقصص ومشاهدة الروايات والتمثيليات لأنها في حقيقتها قصص حركية. والدليل على ذلك تجمع الصغار حول التلفاز أثناء متابعة القصص والحكايات حتى أن بعضهم يزجر بعضا إذا بدا من أحدهم ما يذهب بهدوء المكان أثناء المشاهدة والاستماع. وحين يخرج الأطفال إلى الشارع أو يذهبون إلى المدارس يقبل بعضهم على بعض يتحدثون عن الناس والأشياء بما يشبه القصص، ويتساءلون عن قصة سمعها

أحدهم من أبيه أو من جدته أو من جاره ليحكيها لهم، فإذا بدأت الحكاية ساد الصمت واشتد الوعي وبدأ الانتباه والإصغاء (قورة، 1986؛ المصري، 1990). وفي القديم عندما كان الشاعر الشعبي يغني "بربابته" ويقص للناس قصة "أبو زيد الهلالي" و "الزناتي خليفة" لم تقتصر رواد هذه المقاهي على الكبار بل جذبت إليها الصغار أيضا يتلصصون ويستمعون حتى حفظها -من كثرة ترديدها- كثير منهم ويتسلون بها في أوقات فراغهم.

وفي دور الرجولة والنضج في الإنسان وجدنا القصة ذات شأن كبير في التأثير والتهذيب والتربية وبث الفضائل والأخلاق الحميدة في النفوس، ذلك أن الإنسان بطبيعته المدنية و عزوفه عن الوحدة قد وجد لزاما عليه أن يضع لحياته الاجتماعية قواعد من الفضيلة والإخلاص يلتزمها ويهتدي بها في تعامله مع غيره، ولكن الفرد كثيرا ما يشذ عنها ويضل طريقه إليها ومن هنا اصطنعت القصة قديما ومازالت تصطنع حتى الآن لتقوم بتقويم النفوس وتشيع الفضيلة دون الحاجة إلى صريح الوعد والوعيد أو العظة المباشرة. فالقصة بما تتضمن من حوادث وما تحمل من مغزى تسوق إلى قارئها أو سامعها مع التسلية والفكاهة صفحة مليئة بما ينبغي أن يفعل وسجلا حافلا بأنواع السلوك المفضل، والجميل فيها أن هذه الصفحة وذلك السجل لا يقرأ ولا يسمع ولكنه يتسرب إلى الحس دون استئذان بما لهما من قوة الشوق والالتصاق بها تأثيرا قويا ودفعا للقارئ أو السامع ن يراجع صحائف أعماله وسجلات سلوكه بالتأمل والتفكير والمقارنة والتعديل. ولا شك أن ذلك أدعى إلى السواء والهدى من العظات المباشرة والأساليب الصريحة في دعوة المشتطين والخارجين على قواعد الفضيلة والحق (جابر،1991؛ قورة، 1986).

ومن أمثال ذلك كتاب "كليلة ودمنة" حيث كتبه مؤلفه "بيديا" الفيلسوف الهندي البرهمي قصصا على السنة البهائم والطيور مضمنا اياها ما يقصد إليه من الحكمة البالغة والموعظة الحسنة، وذلك كي يصلح من استبداد أحد ملوك الهند حيث الملوك -وبخاصة الظالمون الطغاة- لا يواجهون بالمواعظ. ومما لا يختلف فيه اثنان أن الأمراض الاجتماعية إذا عولجت عن طريق القصة كان لعلاجها الفعالية المطلوبة، في الشفاء ولا عجب إذا أن دارت حول القصة أسس الإصلاح فكانت بمثابة التنبيه إلى الخطأ ورسم سياسة الإصلاح والعلاج. والقرآن الكريم يمتلئ بالقصص الرائع من مثل قصة موسى وعيسى ويوسف عليهم السلام وقصة أهل الكهف وقصة سليمان مع بلقيس وقصة مريم وغيرها من القصص، فان الله الذي خلق البشر يعلم أن الأسلوب القصصي يزيد المعنى قوة ويضفي عليه تأثيرا إلى الاستماع والتوقف والتفكير والتأمل.

فالقصة اذاً قريبة إلى طبيعة الإنسان بما تثير من انفعالاته وتجذب من اهتمامه، وهي -إذا أحسن اختيارها تربي الشخصية وتهذب الأخلاق وتغرس في النفوس العادات الحسنة والصفات الحميدة . والقصة تعتبر صورة صادقة للحياة وسجل تسجيلي لوقائع الحياة وعلاقتها مع الأفراد فقد تنتزع من واقع الأفراد والجماعات وما عرض لهم من حوادث فتفتح أمام السامع أو القارئ صفحة من كتاب الإنسان الذي يخلد ذاكره ويبقى عليه بعد مماته دورانا على الألسنة وصدى يطرب الأسماع، وقد تكون صورة خرافية ينمقها الخيال ولكنها على أية حال تتحدث عن الحياة وتصور بعض جوانبها (البجة، 1999؛ قورة، 1986؛ المصري، 1990).

وإذا كان للقصة هذه الأهمية وذلك الدور في حياة الناس فهي بلا مراء فرصة أمام المدرس وبخاصة في المراحل الأولى من التعليم يتخذ منها عنصرا تربويا هاما يعتمد عليه في نجاح مواقفه التدريسية. غير أن الأمر يقتضيه أن يجيد اختيار ما يقدمه لتلاميذه من قصص بحيث تتناسب وما فيها من أفكار ومعان وفضائل وحوادث ومستويات نضجهم، وأن يجيد بعد ذلك استخدامها واستغلالها بحيث تحمل في ثناياها المعلومات والمعارف التي يحتاجون إليها ويحققون بها الأهداف التربوية المرغوب فيها.

وهنا يبرز السؤال الآتي: ما مدى ما تسهم به القصة في المجال التربوي وما وظيفتها فيه؟ وفي إجابة هذا السؤال نلخص وظائفها ومجالات النفع التربوي لها فيما يلي:-

1- الاستمتاع واستشعار اللذة عند الوصول إلى حل العقدة في القصة. ولا شك أن المتعة بالشيء تغرى بالاهتمام به وتجذب الانتباه إليه وتفتح مجالات النفع فيه بما يساعد كل المساعدة على نجاح العملية التربوية.

2- إتاحة الفرصة أمام التلميذ للاستيعاب والفهم، فهو حين يحسن الاستماع وتستمال عواطفه بحكم توجيه القصة يجيد فهم معانيها ومراميها، ويتأثر بحقائقها، فتنمو شخصيته ويتطور كيانه عقلا وخلقا واجتماعا بما تحمل إليه من معلومات ومعارف.

3- ترقية أسلوب التلميذ والارتفاع بمستوى لغته، فهو يسمع من المعلم باهتمام فيتعلق ذهنه بكلمات القصة كما ينطقها والجمل التي يفوه بها كما يرتبها ويركبها. وحينئذ يسلم له النطق السلم للألفاظ والتركيب الجيد للعبارات خصوصا أنه سوف ينطق بها أو يكتبها عندما يطلب منه سرد القصة شفاها أو تحريرا مما يتيح للمدرس أن يصحح له ما يخطئ فيه.

4- إشباع حاجة المتعلم في الوقوف عل الوقوف على أسرار العالم و التعرف على بعض ما يدور فيه من مشاكل . ذلك لأن القصة إذا أحسن اختيارها تنتزع حوادثها من البيئة التي يعيش فيها التلميذ، وتصور جانبا من حياة مجتمعه بما فيه من قيم وعادات وتقاليد ومشاكل، وذلك كله يعمل على اتساع الدائرة الثقافية للتلاميذ وهو ما تؤكده العملية التربوية.

5- سهولة الانتفاع بالحقائق العلمية التي تتضمنها القصة، لأنه بفعل السحر القصصي يقبل التلميذ على هذه الحقائق ويهتم بها ويتمثلها. وحينئذ يشغف باستخدامها فيما تشتمل عليه الحياة من مواقف تطبيقية لها.

6- تنمية بعض المواهب والمهارات والفضائل في التلاميذ، فطبيعة القصة تربي الخيال وتسمو به فهي تعود الشجاعة وملاقاة الجماهير دون تهيب. والمناقشات التي يديرها المدرس مع التلاميذ حول معانيها وحوادثها تربي فيهم مهارة التفكير السليم والانطلاق الحر في التعبير، وتطبعهم على رعاية آداب الحديث. كما أن المثل القويمة تبرز للتلاميذ في صورة محببة إليهم من سرد القصة فتحملهم على التعلق بها وانتهاج نهجها.إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للتدريب على التعبير عن أنفسهم وأفكارهم بشتى أنواع التعبير من سرد وتلخيص وتمثيل وتحرير. وكل هذه جوانب هامة لا غنى عنها للشخص المتعلم (جابر،1991 ؛ البجة، 1999 ؛ قورة، 1986 ؛ المصري، 1990).

ميل الأطفال إلى القصص

يميل الطفل إلى سماع القصص والحكايات بمجرد فهمه للغة، وقدرته على التعامل اللغوي مع الكبار. والطفل شغوف بتتبع حوادث القصة وتخيل شخصياتها، ومحاكاتها، ومعرفة ما يصدر عن كل شخصية، وخاصة تلك التي يعجب بها في القصة، وعلاقة الشخصيات بعضها ببعض، والنهاية التي تؤول إليها القصة بكل شخصياتها. والسر في هذا الميل القوي للقصة، أن حب الاطلاع من الأمور القوية في الطبائع البشرية. والقصة تحمل إلى الطفل معاني وصوراً جديدة من الحياة والحوادث لا يجدها في بيئته، ولذلك فهي مصدر من مصادر إشباع رغبته في المعرفة. ولأن شخصيات القصة -عادةً- متحركة وناطقة، ومعبرة عن وجودها بأساليب مختلفة من القول والعمل، فهي لذلك تثير خياله المتحفز إلى الكشف عن أشياء غير التي ألفها (جابر،1991؛ قورة، 1986؛ المصري، 1990).

والطفل يجد في القصة متعة وتسلية بعيدة عن دنيا الواقع، واستغراق في عالم الخيال. وكذلك يجد الطفل في القصة مجالاً للمشاركة الوجدانية فيفرح مع شخصيات القصة الفرحة.

ويحزن مع الشخصيات الحزينة، ويعيش في الخيال حياة اجتماعية يتبادل مع أفرادها مشاعرهم أيا كان نوعها (البجة، 1999؛ قورة، 1986؛ ألمصري، 1990).

والقصة أحب ألوان الأدب بالنسبة لتلاميذ المراحل التعليمية جميعها، ولذلك فهي تعد عاملاً تربوياً في تعليم اللغة. فهي تزود التلاميذ بالكثير من الحقائق والمعلومات والقيم والاتجاهات. أي أن القصة تفتح أمام الأطفال أبواب الثقافة العامة أينما كانت. فأكثر القصص الرائعة تخاطب قلوب الأطفال وتشبع خيالهم، كما أنها تمدهم بالمعلومات الضرورية لحل كثير من المشاكل. فعن طريق القصة يتم تعليم الطفل الكثير من المعارف وآداب السلوك وخصائص الأشياء وقوانين الطبيعة، والحيل والمهارات المختلفة في المواقف المختلفة والتي يمكن أن يستعين بها للنجاة من الأخطاء والمآزق التي قد يتعرض لها.

وتعد القصة كذلك عاملاً مساعداً في تكوين الشخصية، فالقصة فيها فكرة ومغزى وخيال، وأسلوب، وتركيبات لغوية، ولكل هذا أثره في تكوين شخصية الطفل. ولكن هذا يعني، من جهة أخرى، أهمية الدقة في اختيار ألوان القصص التي تناسب الأطفال في كل مرحلة من مراحل نموهم.

والقصة وسيلة من وسائل التهذيب النفسي والخلقي، فالطفل، والكبير الذي يقرأ قصص الأبطال والعظماء والمصلحين والمواطنين ومن أسدوا للإنسانية خيرا، يشعر بميل نحو هذه الشخصيات، وتقديرها واجلالها، ويتخذ منها مثلاً يحاول أن يحاكيه. ومن ثم فهو يحاول تعديل سلوكه بطريقة غير مباشرة. فالتلميذ حينما يقرأ قصة ويعايش أحداثها ويشارك شخصياتها فيما تقوم به، فإنها تستميل عواطفه و تؤثر عليه بطريقة لا شعورية (جابر،1991؛ البجة، 1999؛ قورة، 1986؛ المصري، 1990) .

ومن هذا المنطلق استغلت القصة كعنصر تعليمي وكأداة للتغلب على مشكلات المجتمع، ويمكن رؤية ذلك بوضوح في القصص التي يكتبها ذووا القدرة والمهارة في كتابة القصة، ومن أروع أمثلة هؤلاء نجيب محفوظ، ويوسف السباعي، ويوسف إدريس وغيرهم ممن التزموا بمعالجة القضايا الاجتماعية المعاصرة، فهم يؤمنون بأن هناك عنصراً تعليمياً في القصة،وأن المشاكل الاجتماعية إذا عولجت بطريقة قصصية كان لها فعل السحر في نفوس القراء، فهي تخلق فيهم الحماس وتبث فيهم الرغبة للخلاص من هذه المشكلات .

وفي مرحلة ما قبل المدرسة لا يستطيع الطفل أن يقرأ، ولكنه مع ذلك يستطيع فهم القصة عن طريق السماع. ولهذا كان واجب الأم أن تسرد على طفلها من القصص ما يناسبه. وبعد أن يدخل الطفل المدرسة يظل فترة من الزمن غير قادر على الاعتماد على

نفسه في القراءة، وهنا تظهر أيضا حاجته في الاعتماد على المدرس أو المدرسة في سرد القصص، وسرد القصة يعتمد على حسن الإلقاء وتنغيم الصوت بما يتناسب مع الأحداث والحركات. ونستطيع رؤية هذا بوضوح عندما نشاهد الأطفال يشاهدون التلفاز. وخلاصة ما سبق أن هناك ميلاً طبيعياً لدى الأطفال نحو القصص والحكايات ويمكن استغلال ذلك في تحقيق ما يأتي من الأهداف التربوية :-

1- تزويد التلاميذ بالمعلومات والحقائق ،وتوسيع دائرة ثقافتهم، وغرس القيم والمبادئ التربوية السليمة فيهم.
2- تنمية الثروة اللفظية.
3- إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للتعرف على بعض المشكلات الاجتماعية ومعرفة كيفية التعامل معها وحلها.
4- تنمية الفكر الإبداعي الخلاق لدى من عندهم ميل واستعداد الإبداع الفني والابتكار وصياغة الأفكار والقيم العظيمة في أساليب فكرية وفنية رفيعة.
5- بناء شخصية تتمتع بالقدرة على التخيل واستقراء النتائج التي يمكن أن تترتب على اتخاذ قرار معين.
6- تربية الحاسة الجمالية والذوقية لدى التلاميذ مما يجعلهم قدرين على الاستمتاع بشتى مظاهر الجمال في الكون والطبيعة وبالتالي يكونون قادرين على تقدير خالق الكون والطبيعة ومبدعهما (جابر،1991؛ البجة، 1999؛ قورة، 1986؛ المصري، 1990).

اختيار القصة وأهميتها في المجال التربوي

من المعروف تربويا ونفسيا أنه كلما نزل المدرس إلى مستوى الميل والرغبة لدى التلميذ فيما يقدمه له من مادة تعليمية، كان ذلك أدعى إلى نجاحه في تحقيق أهدافها المطلوبة. ولذلك فان المدرس الذي يتعرف على ميول تلاميذه ورغباتهم في مراحل النمو المتدرجة، يسهل عليه أن يختار لهم القسمة المناسبة، كما يساعده ذلك على الوصول إلى أحسن النتائج في تدريسها. وكنتيجة للبحوث والدراسات التي أجريت في هذا الميدان فان الطفل بما بين الثالثة والسابعة يتميز عموما بما يلي:

* الميل إلى كثرة الحركة جريا وتسلقا للمرتفعات واستطلاعا لمعالم البيئة التي يعيش فيها.
* الميل إلى متابعة الخيال وان ظل مرتبطا بالبيئة ووقائع الحياة التي يحياها .
* الرغبة في سرعة التنقل من موقف إلى موقف وعدم التركيز على شيء واحد فترة طويلة.

* الميل إلى التقليد لما يحبه من الأفعال ومن يحبه من الأشخاص. **(جابر 1999 ؛ قــورة، 1986).**

وتبرز أهمية القصة في المجال التربوي في:

1- الاستمتاع واستشعار اللذة عند الوصول إلى جل العقدة في القصة.

2- إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للاستيعاب والفهم.

3- ترقية أسلوب التلميذ والارتفاع بمستوى لغته.

4- إشباع حاجة المتعلم إلى الوقوف على أسرار العالم، والتعرف على بعض ما يدور فيه من مشكلات.

5- سهولة الانتفاع بالحقائق العملية المتضمنة في القصة.

6- تنمية بعض مواهب التلاميذ ومهاراتهم وتوسيع آفاق الخيال لديهم .

7- إتاحة الفرصة للتلاميذ للتدريب على التعبير عن أنفسهم وأفكارهم من سرد وتلخيص _وتمثيل ومناقشة.

شروط اختيار القصة في المدرسة:

1- يجب اختيار القصة التي تدور أحداثها حول حيوانات البيئة ونباتها وانسانها.

2- أن يمتزج فيها الخيال بالواقع.

3- أن تكون قصيرة قليلة الأحداث، لتسهل متابعتها.

4- أن تبتعد عن الفزع كالعفاريت والساحرات.

5- أن تكون وثيقة الصلة بحاضر الطفل.

6- أن تمتلئ بالمواقف الأخلاقية الحميدة.

7- أن تنمي في الطفل روح الجرأة والشجاعة.

8- أن تنمي في الطفل روح الاستكشاف والبحث العلمي والاستقصاء .

9- أن تكون فكرتها واضحة .

10- أن تكون أحداثها وشخصياتها ناطقة بالهدف المقصود منها.

11- أن تكون طبيعية في تسلسل أحداثها بعيدة عن التكلف والمبالغة.

12- أن تشتمل على عقدة مناسبة تتحدى تفكير التلميذ وتدعوه للاستمتاع بها.

13- أن تكون لغتها مناسبة لمستوى نفع التلميذ **(جابر،1991؛ البجة، 1999؛ قورة، 1986؛ المصري، 1990؛ مدكور، 1984).**

ومن هنا فان القصة التي تقدم له في هذه السن تتسم بسمات معينة أهمها:

1- أن تدور حول ما يألفه التلميذ من الحيوانات والطيور والنباتات ومن يألفه من الشخصيات البشرية كأمه وأبيه واخوته وأصدقائه، وغير ذلك من عناصر البيئة، على أن تتميز هذه العناصر بالحركة وكثرة الحوار فيما بينها سواء ما كان منها بشريا أو غير ذلك.

2- أن يمتزج فيها الخيال بالواقع الذي يحياه التلميذ، فالشجرة مثلا عنصر من عناصر الواقع الذي يحسه التلميذ ولكن كلامها وحديثها للطفل مثلا غير مألوف أو معروف. ومع ذلك فهو مقبول لديه لأنه يشبع رغبته في التخيل حينما لا يبعد هذا التخيل عن الحقائق البيئية التي تحيط به.

3- أن تكون قصيرة قليلة الأحداث حتى يستطيع متابعتها والتأثر بها دون ملل أو إجهاد فكري أو ضغط من المدرس.

4- أن تبتعد عن كل ما يثير الفزع كقصص العفاريت و "أبو رجل مسلوخة" أو نحو ذلك مما يقلق الأطفال ويعقدهم ويطبعهم على الخوف والجبن في مستقبل حياتهم.

5- أن تكون وثيقة الصلة بحاضر الطفل فلا تجره إلى ماض لا يهتم به أو مستقبل لا يعرف عنه شيئا.

6- أن تمتلئ بالفضائل والمواقف الحميدة التي يراد من الطفل أن يتابعها ويلتزم بها في سلوكه.

وأما بين الثامنة والثانية عشرة فنجد التلميذ لا يبعد كثيرا في اهتمامه عن الناس والأشياء حوله وان بدا عازفا بعض الشيء عما لديه به خبرة ومعرفة ميالا إلى التعرف على الغرائب والعيش مع الحوادث البعيدة زمانا ومكانا مع لفها بثوب فضفاض من الإغراق في الخيال . ويساعده في ذلك حبه للمبالغة حين يتحدث عن نفسه و عن الناس، وانطلاق خياله نحو النمو وتكسير الحواجز أمامه.

وفي هذه الآونة أيضا تظهر عليه علامات الرغبة في السيطرة وحب العنف، كما أنه يبلغ مدى من النضج يميز معه بين الماضي والحاضر والمستقبل.

ولهذا فالقصة التي يناسبه هنا تجمع بين هذه الصفات:

* أن تكون مليئة بالمخاطرات والجرأة والتعرض للأخطار.

* أن تضرب في مجاهل الحياة كشفا وتنبؤا واستطلاعا لمضمونات الكهوف أو أغوار البحار أو معيشة الناس في نائي الأماكن.

ومن سن الثانية عشرة حتى الثامنة عشرة يدخل التلميذ في فترة المراهقة فيزداد اهتمامه بنفسه وبعلاقاته مع زملائه ورفاق المدرسة والبيت والشارع، وبالوسيلة التي تخلق منه إنسانا مستقلا له اعتباره فردا وعضوا في مجتمعه. ومن هنا تتضح في سلوكه وتفكيره النزعة الاجتماعية والجنسية والدينية والعاطفية، ويتجه إلى اتخاذ فلسفة في الحياة الخاصة به مما يجبذ له قصص البطولات وما يدور حول الشئون الاجتماعية والدينية .

هذا وقد أشارت بعض البحوث إلى أن هناك بعض الفوارق الطفيفة بين الجنسين في بعض مراحل ا لنمو : ففيما بين العاشرة والثالثة يزداد اهتمام البنين بما يدور حول الرياضة والمغامرات بينما تزداد البنات رغبة فيما يصور حياة البيت والمدرسة ويدور حول الحب والجن . وفي سن الخامسة عشرة تظهر في البنين الرغبة فيما يتصل بالمهن والأعمال أما البنات فيفضلن ما يتسم بالفكاهة والخيال. ومن هنا فان القصة أيا كانت القصة التي تقدم للتلاميذ فلا بد أن نراعي فيها العناصر الآتية:-

1- أن تكون فكرتها واضحة.
2- أن تكون أحداثها وشخصياتها ناطقة بالهدف المقصود منها.
3- أن تكون طبيعية في تسلسلها بعيدة عن التكلف.
4- أن تشتمل على عقدة مناسبة تتحدى تفكير التلميذ وتدعوه إلى الاستمتاع بحلها.
5- أن تكون لغتها لفظا وأسلوبا مما يفهمه التلميذ ويناسب مستوى نضجه اللغوي.

أن تناسب في طولها أعمار التلاميذ ومدى ما وصلوا إليه من نمو ونضج (جابر،1991؛ قورة، 1986؛ مدكور، 1984).

طرق تدريس القصة والوسائل المعينة في تدريسها وأثرها في تنمية الثروة اللغوية:

قص القصة أمام التلاميذ

بعد هذا الإعداد للقصة، تأتي المرحلة الثانية، وهي مرحلة القصة للتلاميذ. وفي هذه المرحلة يجب مراعاة ما يأتي:-

1- اختيار المكان المناسب لقص القصة وليس من الضروري أن يكون ذلك داخل حجرة الدراسة حيث الجو المقفل، وتكدس التلاميذ داخل حجرة الدراسة . فلا بأس من أن يكون ذلك خارج حجرة الدراسة حيث يكون التلاميذ "جلوساً"، أو بعضهم جالس وبعضهم واقف، حسب مقتضيات الموقف. وقد يجلس التلاميذ في صفوف أو على شكل نصف دائرة. المهم أن يتم اختيار الزمن المناسب والمكان المناسب والطريقة المناسبة لجلوس التلاميذ . أما موقف المدرس أمام التلاميذ فقد يبدأ واقفا أو جالسا وقد يقوم أو يجلس أثناء سرد القصة حسب مقتضيات الأحوال.

2- يجب أن يمهد المدرس لقص القصة، وتكون من خلال سؤال حول الفكرة التي تدور حولها القصة، أو عن الشخصية الرئيسية التي تلعب دوراً هاماً في هذه القصة.

3- يجب أن تكون لغة القصة مناسبة للتلاميذ، فلا هي بالعربية القديمة التي لا تفهم ولا هي بالعامية الدارجة، وانما يجب أن تكون واقعية، أعلى من لغة التلاميذ، سهلة الفهم. ولا بأس من كتابة الكلمات الجديدة على السبورة وشرح معناها بطريقة سريعة.

4- أما بالنسبة لصوت المدرس فانه ذو أهمية كبيرة. يجب أن يكون مسموعا بما فيه الكفاية، كما يجب أن ينوع المدرس من صوته حسب مقتضيات الظروف . ولا يجب أن يتردد في تقليد أصوات الحيوانات والطيور. وإظهار شخصيات القصة بمظهرها الحقيقي. وإظهار المشاعر المختلفة في نبرات الصوت واشارات اليد التي تساعد الصوت في إظهار وتجسيم الشخصيات والمشاعر.

5- وإذا ظهر من التلاميذ عبث أو لعب أو عدم اهتمام، فان هذا يعني أن هناك خطأ ما في اختيار القصة، أو في إعدادها أو في طريقة سردها أو مكان سردها

المناقشة التي تعقب سرد القصة

بعد سرد المدرس للقصة، يجب عليه أن يستغل هذه القصة في استمالة التلاميذ إلى الحديث عما استمعوا إليه. وقد يأخذ ذلك أشكالا عدة. منها أن يلقي المدرس مجموعة من التساؤلات يجيب عليها التلاميذ. وقد يكلف كل تلميذ بالحديث عن شخصية من شخصيات القصة. وقد يعقد مناقشة حول الفكرة الرئيسة التي تدور حولها القصة. ويعقب ذلك حواراً أو مناقشة حول القيم والمبادئ التي ترمي القصة إلى دعمها. ويصح أن يكلف المدرس مجموعة من التلاميذ بالحديث أو تلخيص أجزاء معينة من القصة. وفي كل الأحوال يجب ألا يقاطع المدرس التلاميذ أثناء السرد. وقد يقوم التلاميذ بتمثيل القصة إذا توافرت لهم الظروف

داخل المدرسة. والتمثيل نوع من التعبير مصحوب بالإشارات والحركات وتنغيم الصوت بما يتناسب مع الدور. وإذا كان التلاميذ ممن تجاوزا النصف الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، أي أن مهارات القراءة، وقد نمت لديهم، فان تدريس القصة لهم قد يأخذ شكلاً مختلفاً وتدريس القصة يكون ومن خلال المراحل الآتية:-

1- يكلف المدرس التلاميذ بقراءة القصة أو جزءاً منها- إذا كانت طويلة - قراءة صامتة بالمنزل، أو في الفصل إذا كان ذلك ممكناً.

2- عندما يأتون إلى المدرسة في حصة القراءة، يبدأ المدرس في إلقاء بعض الأسئلة الخاصة بالفكرة العامة التي تدور حولها القصة، ويناقشهم فيها. ثم يبدأ المدرس مع التلاميذ بعد ذلك في مناقشة الأفكار والأدوار الرئيسية في القصة.

3- يهتم المدرس باستعراض الكلمات الصعبة التي وجدها التلاميذ ويناقشها معهم إلى أن يفهموا معناها.

4- تقرأ بعد ذلك القصة قراءة جهرية فقرة ففقرة، ويقوم المدرس بتصحيح أخطاء النطق الصارخة، وتعقب القراءة الجهرية مناقشة الأفكار والمبادئ والقيم التي تحتوي عليها القصة.

5- في النهاية لا بد من الوقوف على أهم المبادئ والقيم التي ترمي إليها القصة، وكيفية الاستفادة بها في حياة التلاميذ (البجة، 1999؛ قورة، 1986؛ المصري، 1990؛ مدكور، 1984).

التعبير عن القصة ممن لا يحسن القراءة والكتابة

تتلخص أساليب التعبير عن القصة ممن لا يحسن القراءة والكتابة فيما يلي:-

أولا: إعادة قص القصة ومناقشتها:-

في هذا اللون من التعبير عن القصة يعيد التلاميذ قصها، ويتناقشون في معانيها ومفاهيمها، ويستفسرون عما غمض أو التبس عليهم من أحداثها ووقائعها . وعلى المعلم أن يفسح صدره لتلاميذه، ولا يضيق بمناقشاتهم، ويعمل على تنظيمهم بحيث إذا تحدث تلميذ استمع الباقون، وألا يسخر بعضهم عند إبداء الملاحظات أو وجهات النظر، وأن يمتنعوا عن تخطي المتحدث مباشرة، ويلتزموا الأدب وعدم المساس بزملائهم في أثناء المناقشة وغير ذلك من ضرورات الحديث الجمعي. وعلى المعلم كذلك أن يستوثق من فهم التلاميذ ما سمعوه منه بتوجيه الأسئلة إليهم حول حوادث القصة والمعاني التي تشتمل عليها. ثم يتلو ذلك قيام

التلاميذ بقص القصة بالتعاون أو الانفراد مع ملاحظة البعد عن التكرار الممل وقد يكون من المناسب في المراحل الدنيا من التعليم مراعاة ما يلي:

1- عدم تركيز المناقشات والأسئلة على أشخاص بأعينهم في الفصل، لأن ذلك يغيظ بقية التلاميذ، ويفقدهم الثقة في عدالة المدرس، ويباعد بينهم وبين الاستجابة له، ويدعو إلى الانصراف عنه وعن الاستفادة بما يقول.

2- مواجهة التلميذ الذي يقص القصة لزملائه في الفصل حتى يتعود لشجاعة ومواجهة الجماهير ويدعو زملاءه إلى الانتباه له والإنصات لحديثه. مع ملاحظة تأخير التعليقات والتدخل اللغوي إلى ما بعد انتهاء التلميذ من موقفه حتى لا يفسد عليه انطلاقه في التعبير أو يتعود اللجلجة والانقطاع عن متابعة لفكرة، أو يطبعه بطابع الميل إلى مقاطعة المتحدثين. ومن المستحسن ألا يغفل لدرس جانب التشجيع في تعليقه أو معالجة أخطائه.

3- التمثيل: ليس المقصود بالتمثيل هنا المستوى الفني الرفيع الذي يقدمه الممثلون المحترفون على خشبة المسرح أو "شاشة" الخيالة، وانما هو نوع من التقليد المعبر عن شخصيات القصة وما يدور بينها من حوار، وشيء من التعبير الحركي الطليق عن حوادثها ومعانيها بدافع غرام التلاميذ بهذا اللون من التعبير. وهنا ينبغي على المعلم التنبه إلى الحقائق التالية :

أ- استخدام التلاميذ الملابس والأدوات المناسبة لحوادث القصة وشخصياتها يفرحهم ويشجعهم على الإجادة وحسن تقمص الشخصيات التي يقلدونها.

ب - اشتراك أكبر عدد ممكن من التلاميذ في التمثيل يتيح الفرصة التنافس في الإجادة ومعالجة الخجل والتردد وضعف الثقة في النفس.

ج- مواجهة أعضاء التمثيل للفصل عند التمثيل، يغري بجدية المحاولة ويعود الشجاعة وحسن الأداء

د- اشتراك المدرس في العمل التمثيلي يزيل الخوف والتردد من نفوس تلاميذه . وإذا ينبغي على المدرس أن ينتهز الفرص المناسبة لتقليد بعض أصوات الحيوانات والطيور في أثناء السرد إذا استدعى الأمر ذلك.

هـ - إتاحة الفرصة لتغذية المواهب والاستعدادات التمثيلية في التلاميذ تؤدي الأغراض التالية :-

- إجادة الأدوار التي لا تجود إلا بفنية تمثيلية ذات مستوى مرتفع نوعا ما مما يشيع الروعة في العمل التمثيلي كله فيؤثر أثره المرغوب فيه.

- خلود الطلبة إلى الهدوء والبعد عن العبث حين يرى ما يشبع حاجته ويستنفد وقته في المتابعة التي تغري بالتقليد وتحبب في الاقتداء.
- انتفاع التلاميذ ذوي المواهب المتوسطة والطبيعية حين تضرب لهم الأمثلة الحية من بعض زملائهم . فخير ما يتأثر به التلميذ هو عمل زميله التلميذ.
- تشجيع الخجول من التلاميذ كي يشترك مع الجماعة ويبعد عن الخجل.
- تعاون المدرس والتلاميذ في وضع الحوار وتنظيمه وحفظه وتوزيع الأدوار قبل بدء التمثيل يساعد مساعدة فعالة على الأداء التمثيلي ا لموفق.

و- الرسم والأشغال اليدوية: التلاميذ يميلون إلى الرسم والشغال اليدوية وبخاصة الصغار منهم. وهم في رسمهم وأشغالهم اليدوية يعبرون عن الحوادث التي يشاهدونها أو الأفكار التي تجول في خواطرهم. وإذا فسماعهم القصة التي تعجبهم قد يميل بهم إلى التعبير عنها بالرسم أو بالأشغال ومن أهم ما يساعد على النجاح فيه ما يأتي:-

- توفير الخامات والأدوات اللازمة.
- عدم فرض الأدوار على التلاميذ، بل مراعاة انطلاقهم الحر في التعبير بما
- يروقهم ويبتكرونه طبقا لمشاعرهم الخاصة .
- موالاة التشجيع والبعد عن تثبيط الهمم طلبا للمستوى العالي من الفنية في الأداء.
- تهيئة الوقت والمكان المناسبين لهذا العمل.
- العمل على إشاعة روح التعاون والعمل الجماعي المنظم في محيط ا لتلاميذ.

ثانيا:التعبير الشفوي عن القصص المصورة:-

يتخذ التعبير الشفوي عن القصص المصورة بالنسبة لمن لا يحسن القراءة والكتابة من التلاميذ صورا متعددة منها:-

1- أن يُعد المعلم عددا من القصص بحيث يكفي أطفال المجموعة، ثم يعطي لكل تلميذ نسخة منها ويترك له فرصة الاطلاع عليها وملاحظتها ملاحظة دقيقة . وبعدئذ يطلب إليه أن يحاول الربط بينها في قصة مسلسلة بأسلوبه الخاص.

2-أن يعطي المدرس كل تلميذ في مجموعته نسخة من القصة المصورة على النمط السابق، ثم يقوم هو بسرد القصة التي تربط بين المناظر التي بأيديهم وهم يتابعونه متنقلين بينها محاولين الربط بين ما يسمعون وما يشاهدون . على أن ينبههم المدرس إلى هذا قبل أن يقص القصة عليهم، ثم يطلب إليهم في النهاية محاكاته في القصة شفاها ومن الأمثلة على ذلك:

- أن يترك المدرس للتلاميذ فرصة مشاهدة إحدى الصور في مكتبه المدرسية أو في الفصل أو في أي مكان آخر . وبعد فترة مناسبة من الملاحظة والتأمل يطلب إليهم أن يعبروا عنها وينسجوا حولها قصة خيالية معبرين بها عما يجول في خواطرهم من أفكار وما تخفيه ذوات أنفسهم من معان ومشاعر.
- أن يقوم بعرض القصة قطعة فقطعة قطعة شريطية بوساطة آلة العرض الخاصة بحيث تمثل صورها المتتابعة قصة مسلسلة- وقد يكرر العرض إذا احتاج الأمر إلى ذلك-ثم يطلب من تلاميذه التعبير الشفوي عما رأوا في قصة مسلسلة.
- التمثيل الصامت: يعد التمثيل الصامت من الميادين التعبيرية التي يحسن استغلال القصة فيها . هو نوع من التعبير الحركي يقوم على تصوير القصة بحوادثها وأفكارها تصويرا حركيا . وهذا اللون من التعبير مفيد للتلميذ من النواحي الآتية:

1. يعوده على حسن استخدام الإشارة والحركات اليدوية تمثيلا للمعنى عند القراءة وغيرها.
2. يساعده على حسن الربط بين النشاط الفكري والنشاط العملي.
3. يدربه على قوة الملاحظة.
4. يعمل على سلامة جسمه من حيث هو نوع من التدريبات البدنية (جابر،1991؛ البجة، 1999؛ قورة، 1986؛ المصري، 1990؛ مدكور، 1984).

ثالثا: التعبير الشفوي عن القصص الصوتية :

يقوم المدرس إذا أمكنته الظروف والإمكانات طبعا بتسجيل بعض الأصوات على شريط من شرائط التسجيل بحيث تحكى هذه الأصوات بترتيبها وتسلسلها ما شبه قصة قصيرة من واقع التلاميذ وما يشاهدونه بين أهليهم وذويهم، ثم يسمعهم إياها ليقوموا

بالتعبير عنها في قصة شفوية مبسطة . فمثلا يسجل خارج الفصل الأصوات الآتية على التوالي :

1- صوت الراعي يهش على غنمه بعصاه ويزجرها بألفاظه .

2- صوت حمل تأخر عن القطيع فجرى هنا وهناك وملأ الجو بمأمأته.

3- صوت عواء الذئب وكأنه يقترب من الحمل.

4- صوت انقضاضه وهجومه على الحمل، ثم جريه به بعيدا وسط الحقول.

5- صوت الذئب يأكل الحمل، وصوت الحمل يخفت بالتدرج حتى يتلاشى.

وفي الحصة يعيد على أسماعهم هذه الأصوات، ويطلب إليهم التعبير عنها شفويا فيما يشبه القصة.

التعبير عن القصة ممن يحسن القراءة والكتابة

لا تختلف طبيعة التلميذ القارئ الكاتب عن زميله الذي لا يحسن القراءة والكتابة في أنه يميل مثله إلى التعبير عن القصة التي يسمعها بنفس الأساليب التعبيرية التي سبق ذكرها. ومن ثم يمكن القول عموما بأن التعبير عن القصة بإعادة قصها والمناقشة حولها أو بالتمثيل أو بالرسم والأشغال اليدوية أو التعبير الشفوي عن القصص المصورة أو الصوتية أو بالتمثيل الصامت، كل ذلك يمكن اتباعه هنا بالنسبة لمن يحسن القراءة والكتابة من التلاميذ مع مراعاة أن يرتفع مستوى التعبير بها عما ينتظر أن يكون عليه مع الذين لا يحسنون القراءة والكتابة. بالإضافة إلى هذه الألوان التعبيرية هناك أنواع أخرى تختص بمن يحسن القراءة والكتابة وتناسبه لأنها مبنية على ما لديه من مهارات الكتابة والقراءة، فهو كثيرا ما يحب أن يسجل حوادث القصة التي يسمعها كتابة، أو يستمتع هو بإعادة قراءتها لنفسه كلما سمح له الجو وساعدته الظروف، أو بقراءته لزملائه إذا سنحت له الفرصة، وستتحدث فيما يلي عن تلك الأساليب التعبيرية الخاصة عن القصة، على أن يؤخذ في الاعتبار أنها لا تقوم وحدها وإنما تسبق دائما ببعض التعبيرات الشفهية وتتبع غالبا ببعض التعبيرات الأخرى التي تحدثنا عنها سابقا كالتمثيل أو الرسم أو نحو ذلك. ويمكن وضع هذه الأساليب الخاصة في مجموعتين: المجموعة الأولى هي مجموعة التعبير عن القصة بالكتابة، والمجموعة الثانية هي مجموعة التعبير عنها بالقراءة. وفيما يلي توضيح لكل منهما (قورة، 1986؛ مدكور، 1984).

التعبير عن القصة بالكتابة:

يتخذ التعبير عن القصة بالكتابة صورة جزئية وأخرى كلية. ولكل من الصورتين مواقف تناسبها. ويرجع تقدير هذا التناسب إلى المعلم، لأنه أعلم بما يكتنف الموقف التعليمي من ظروف، وتتخذ الصورة الجزئية كثيرا من المظاهر منها:-

- بعد التعبير الشفوي المناسب يطلب المعلم من أحد تلاميذه ليكتب على السبورة سؤالا يتعلق بحادثة من حوادث القصة أو بمعنى من معانيها، وقبل أن يرجع إلى مقعده يختار بنفسه تلميذا آخر من زملائه ليجيب سؤاله كتابة أيضا على السبورة تحت السؤال، والمدرس مع هذا وذاك موجه ومرشد ومصحح لما عساه يقع من أخطاء معنوية أو إملائية أو نحوية أو غير ذلك بالطريقة التي يمليها الموقف ويراها مجدية فيه.
- يختار المعلم بعض الجمل التي تحمل معنى من المعاني التي يرغب في تعلق تلاميذه بها وثبوتها في أذهانهم، ليكتبها بنفسه على السبورة ويقرأها لهم مصححا ما قد يقعون فيه من أخطاء. وبعد الإجادة القرائية يتركهم يكتبونها في كراساتهم نقلا من السبورة أو إملاء عليهم بعد محوها.
- بعد التعبير الشفوي المناسب عن القصة يطلب المعلم من تلاميذه أن يسجل كل منهم في كراسته بأسلوبه الخاص مشهدا من مشاهدها يعينه هو لهم. ويؤدي هذا العمل إما في الفصل إن سمح الوقت والظرف أو في المنزل كلما كان ذلك افضل.
- بعد التعبير الشفوي عن القصة يقسمها المدرس أجزاء مستقلة، كل قسم غني عن الآخر بمشاهده وأفكاره. ثم يوزعها على التلاميذ ليعبر كل منهم بأسلوبه الكتابي الخاص عن الجزء الذي وقع من نصيبه. وبعد كتابتهم إياها يستقرئهم ما كتبوا في حصة أخرى. ويقوم التلاميذ بأداء الأعمال الكتابية في الفصل أو البيت تبعا للظروف المحيطة بالموقف التعليمي.
- بعد التعبير الشفوي عن القصة يدع المعلم تلاميذه يختارون بعض ما يعجبهم فيها من المشاهد والمواقف ليعبروا عنها كتابة في كراساتهم في الفصل أو في البيت تبعا للظروف . ثم يناقشهم فيما اختاروا وفيما كتبوا بعد قراءته أمامه.
- يطلب المدرس- بعد التعبير الشفوي عن القصة أن يكتب التلاميذ في كراساتهم ما يعبرون به عن المعاني الرئيسة في القصة التي سمعوها أو عن التصرفات الخلقية السوية أو الشاذة التي ظهرت لهم فيها، أو أن يكتبوا عبارة من عندهم تشير إلى ابتداء القصة وعبارة أخرى تشير إلى نهايتها.

- يسرد المعلم القصة بدون عنوان. وبعد مناقشتها شفويا يطلب إلى كل منهم اختيار عنوان مناسب لها يكتبه في ورقة أمامه تمهيدا لقراءته ومناقشة أسباب اختياره وما يربطه بالقصة من علاقة. وفي أثناء المناقشة لا يصر المدرس على عنوان بعينه، بل يتقبل من التلاميذ اقتراحاتهم ويستحسن منها ما يراه حسنا ويعدل ما يحتاج إلى تعديل.

أما الصورة الكلية فلها مظاهر أخرى منها:-

1- يطلب المدرس من تلاميذه أسئلة تفصيلية مرتبة حسب حوادث القصة بحيث تلتئم الإجابات عنها قصة كاملة، ويحسن أن يكون ذلك بعد التعبير الشفوي المناسب، ثم يطلب إليهم أن يجيبوا عن هذه الأسئلة مرتبة في دفاترهم.
2- بعد أن يعبر التلاميذ عن القصة تعبيرا شفويا بألوان مختلفة يترك لهم المدرس حرية التعبير الكتابي في دفاترهم للقصة الكاملة دون أن يقيدهم بأسئلة معينة أو ترتيب خاص، على أن يستعينوا بما يتذكرونه من الألفاظ والعبارات التي سمعوها منه، ثم يعود إلى كتاباتهم مرة أخرى بالقراءة والمناقشة.
3- يكتب المدرس حوادث القصة غير مرتبة على السبورة، ثم يطلب من التلاميذ إعادة كتابتها في كراساتهم مرتبة حسب ما استمعوا إليه عند السرد. وبعد الانتهاء من الكتابة يقرئهم ما كتبوه ويناقشهم فيه (جابر،1991؛ قورة، 1990؛ مدكور، 1984).

التعبير الكتابي عن القصص المصورة والصوتية:

يتخذ هذا اللون من التعبير نفس الأسلوب الذي بيناه في الحديث عن التعبير الشفوي عن القصص المصورة والصوتية، على أن يستبدل بالتعبير الشفوي من التلاميذ هناك التعبير التحريري منهم هنا.

التعبير عن القصة بالقراءة:

إذا أجاد المعلم اختيار القصة وأحسن قصها وإلقاءها عن التلاميذ فانه قد يشوقهم إلى التعرف على مصدر قرائي لها كي يعيدوا قراءتها لأنفسهم أو لآبائهم أو لزملائهم في وقت الفراغ . وذلك بقصد زيادة المتعة بها أو محاولة إشعار الآخرين بهذه المتعة أو تثبيت معانيها ومغزاها في النفوس وهذا الظاهرة تحدث مع جودة التلميذ القراءة، ومن ثم تبدأ في الظهور عندما يصل التلميذ إلى الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية (جابر،1991؛ البجة، 1999؛ قورة، 1986؛ المصري، 1990؛ مدكور، 1984). وعند التدريب على القراءة يوجه عنايته إلى ما يأتي:-

1- نطق الكلمات نطقا سليما من حيث اللغة و إخراج الحروف من مخارجها، ومن حيث التزام القواعد النحوية دون التعرض لشرحها.

2- تمثيل المعنى عند القراءة.

3- توزيع القراءة على أكبر عدد ممكن من الفصل (قورة، 1986).

الأناشيد والمحفوظات والمسرحيات

الأناشيد و المحفوظات:

تعريف النشيد: هو قطعة شعرية سهلة في أسلوبها تصلح لتؤدي أداء جماعيا وغنائيا تهدف إلى غرس هدف انفعالي له علاقة بحياة التلميذ.

أهداف تدريس الأناشيد:

1- تزويد الطلاب وخاصة المرحلة الابتدائية بمجموعة من المفردات اللغوية التي تساعدهم في دروس التعبير.

2- تجدد الأناشيد نشاط الطالب وتبعد عن الملل من المدرسة.

3- تدريب التلاميذ على حسن الاستماع وجودة النطق لتصحح بعض العيوب في لغتهم.

4- تعويد التلاميذ على تذوق الجمال في النغم الموسيقى.

5- يستفيد المعلم والطالب من درس النشيد لغرس الاتجاهات الإيجابية نحو قيم الخير والجمال والحق.

6- تساعد دروس النشيد على حل مشكلة الخجل الزائد عند بعض التلاميذ

الفرق بين النشيد وقطعة المحفوظات:

1- يشترط في الأناشيد أن تكون شعراً بينما المحفوظات قد تكون شعراً أو نثراً.

2- تنوع نظم الأناشيد على بحور الشعر العمودي. بينما المحفوظات يمكن أن تكون نثراً حراً.

3- تختلف الأناشيد على المحفوظات من حيث الموضوع والغرض إذ يقتصر على النواحي

4- العاطفية والأخلاقية بينما المحفوظات يمكن أن تشمل كافة الأغراض بمعانيها اللغوية مثل: حفظ ألفية ابن مالك.

5- تختلف الأناشيد عن المحفوظات في طريقة الأداء فالأناشيد غالباً جماعية يؤديها الصف بمجموعة أو يقسم المعلم الصف إلى مجموعات لتنشد مجموعة بينما يستمع الباقون. ما في المحفوظات فالأداء فردي دوماً.

6- يشترك في الأناشيد أن تلحن ولو بأدوات موسيقية بسيطة، بينما لا يسمح باللحن أو الموسيقى في درس المحفوظات.

وهناك فروق بين الأناشيد وقطع المحفوظات، ومن أهم هذه الفروق:

1- يشترط في الأناشيد أن تكون قطعاً شعرية منظومة على شكل مخصوص، بينما قد تكون قطعة المحفوظات شعراً أو نثراً .

2- قد تتنوع أشكال نظم الأناشيد فتنظم على أوزان وبحور مختلفة عن أوزان المحفوظات، حتى ولو كانت قطع المحفوظات منظومة على أوزان وتفاعيل الشعر الحديث.

3- وكذلك تختلف الأناشيد عن المحفوظات من حيث الموضوعات والأغراض إذ تقتصر مضامين الأناشيد على النواحي العاطفية والأخلاقية، في حين تتسع دائرة مضامين قطع المحفوظات لتشمل بالإضافة إلى النواحي الانفعالية والأخلاقية مضامين فلسفية وعقلية عميقة، فتتعدد بتعدد الموضوعات في المحفوظات الأغراض والغايات اللغوية وغيرها.

4- وتختلف الأناشيد عن المحفوظات في طريقة الأداء، فعلى حين تؤدي الأناشيد- غالباً - أداء جماعيا أو شبه جماعي، تؤدي المحفوظات دائماً أداء فردياً.

وفي حين، يشترك أن تقدم الأناشيد ملحنة وموقعة وفق نغم موسيقي معين، فان قطع المحفوظات لا يشترك فيها مثل هذا الشرط، ولو أن بعض قطع المحفوظات الشعرية يمكن أن تقدم بهذه الطريقة أيضاً، ولكن مثل هذا الأمر ليس متبعاً في المستوى المدرسي (جابر،1991؛ البجة، 1999؛ قورة، 1986؛ المصري،1990).

ما يراعى في اختيار الأناشيد:

1- أن تكون ملائمة للمستوى العقلي واللغوي للطفل.

2- يجب أن تذكر التلاميذ بالمناسبات الدينية أو الاجتماعية.

3- أن تشبع ميول التلاميذ وحاجاتهم وخصوصاً في ألعابهم ورحلاتهم .

4- أن تنمي في التلاميذ احترام الآخرين.

5- أن تتنوع في أشكالها ومضامينها حتى لا يمل منها التلميذ.

6- أن تكون ملائمة للمستوى اللغوي للتلاميذ ولقدراتهم العقلية، وأن تتدرج في مضمونها وشكلها وفق خصائص المراحل النمائية لهم.
7- أن تذكر التلاميذ بمناسبة دينية أو قومية أو اجتماعية معينة.
8- أن تشبع ميول وحاجات التلاميذ الحياتية المتعلقة بألعابهم ولقاءاتهم، ورحلاتهم.
9- أن تنمي في التلاميذ عادة احترام الآخرين: كالآباء، والمعلمين، و أصحاب المهن المختلفة في المجتمع.
10. تتنوع في أشكال مضامينها وطرائق أدائها، لتعالج الموضوعات الأخلاقية، لتتيح للتلاميذ مجال سماع الألحان المختلفة، فلا تقتصر على لون واحد في المضمون والأداء (جابر،1991؛ البجة، 1999؛ قورة، 1986؛ المصري، 1990).

أنواع الأناشيد:

تتنوع أشكال الأناشيد بتنوع الأهداف التي يراد تحقيقها منها، وأهم أنواع الأناشيد هي: -

1- **الأناشيد الدينية** : وهي التي تهدف إلى تنمية العاطفة الدينية لدى التلاميذ بما تتضمنه من دلائل على قدرة الخالق وعظمته، وشكره على ما حبانا من نعم لا نستطيع حصرها. وما تحتويه من سيرة أنبياء الله الكرام وما قدموه لأبناء قومهم من خير وهدى، وما تشيعه من الأيمان بالله وكتبه وملائكته واليوم الآخر.
2- **الأناشيد الوطنية** : وهذا النوع يقصد منه التغني بأمجاد الوطن وبالرموز البشرية التي قدمت لوطنها أعمالاً تعتبر خالدة على مر العصور . وذلك ليس من أجل التغني بهذه الأعمال فحسب، بل من أجل حث أبناء الوطن على اقتفاء أثر هذه الرموز البشرية والسير على الطريق الذي اختطته.
3- **الأناشيد الاجتماعية**: ويقصد بها تلك الأناشيد التي توجه سلوك المتعلمين إلى التواؤم مع المجتمع الذي يعيشون فيه ويتفاعلون معه بهدف تنمية روح الاحترام والتقدير بين أفراد المجتمع، وتقبل آراء الآخرين، وتقدير أعمالهم مهما كانت بساطتها، وإشاعة روح الود والتعاطف والتعاون بينهم.
4- **الأناشيد العاطفية** : وتهدف هذه الأناشيد إلى إثارة العواطف الشريفة في نفوس المتعلمين من مثل حب الأب والأم وتقديرهما وحب الأخوة والأخوات في السرة، كما وتهدف إلى حب الناس وجمال الطبيعة الطبيعية والبشرية.

5- **الأناشيد الترفيهية** : وهي الأناشيد التي تدخل البهجة والسرور والمرح إلى نفوس المتعلمين فتزيل عنهم الضجر وهذا النوع من الأناشيد يحقق متعة للمتعلمين- صغارهم و كبارهم- بما تتضمنه من مرح هادف، وبما قد يرافقها من انفعالات أو حركات أثناء الأداء.

6- **الأناشيد التعليمية** : وهي لا تخرج في معناها وأهدافها عن الأنواع السابقة من الأناشيد، وان كانت تهدف بشكل رئيسي إلى تعليم الصغار بعض المبادئ أو الحقائق الأخلاقية أو المتعلقة بالمواد الدراسية، هذا وينبغي أن يراعى في هذا النوع من الأناشيد السهولة والبساطة والبعد عن الأمور الشكلية المعقدة (البجة، 1999؛ المصري، 1990).

طرق تدريس الأناشيد:

ويعتمد تدريس الأناشيد في هذين الصفين على السماع والمحاكاة، لعدم قدرة التلاميذ على إتقان القراءة . ويسير المعلم وفق الخطوات التالية:

1- التمهيد لموضوع الأنشودة بطريقة ملائمة.

2- يوقع المعلم بطريقة الصوت لحن النشيد، بوساطة الفم أو يستعين بآلة موسيقية ،أو بشريط مسجل عليه اللحن. ويفعل ذلك عدة مرات.

3- ينشد المعلم الأنشودة مرة أو أكثر ملحنة كي يسمعها التلاميذ ويقلدونها.

4- يقسم الصف إلى عدة مجموعات، ويغني النشيد وتردد المجموعات من بعده واحدة فأخرى.

5- يستعين بمن حفظ النشيد من التلاميذ، ليدربوا زملاءهم على أدائه.

يقرب معنى النشيد إلى أذهان التلاميذ، بصورة إجمالية (البجة، 1999؛ 1986؛ المصري، 1990).

طرق تساعد الطلاب على الحفظ:

أ- الطريقة الكلية :

ويراد بها حفظ الطلاب القطعة كاملة، دون تجزئة، مستعيناً على ذلك بالتكرار، وهذه الطريقة تناسب طلاب الصفوف الأولى، وتتوافق مع الأناشيد القصيرة السهلة .

ب- الطريقة الجزئية :

ويقصد بها تجزئة القطعة إلى أبيات ن أو تقسيمها إلى مجموعات من الأبيات، بحيث تكون كل مجموعة وحدة معنوية، ثم يقوم الطلاب بترديد كل وحدة حتى يحفظوها، ثم ينتقلون إلى الوحدة التي بعدها، وهكذا.

ج- المزاوجة بين الطريقتين:-

يتناول المعلم في هذه الطريقة ا لقطعة كاملة في البداية، ويقوم بتكرارهـا حتـى يتسنى للطلاب حفظ ما يستطيعون من أبياتها، ثم يعمد المعلـم بعـد ذلـك إلى تقسيمها وحـدات معنوية مركزاً على البيات التي لم يحفظها طلابه خلال القراءة الكاملـة، حتـى يحفظوهـا، ثـم ينتقل إلى الوحدة الثانية، وهكذا (البجة، 1999؛ المصري،1990).

د- طريقة المحو التدريجي:

وفيها يكتب المعلم القطعة على لوح إضافي، ثم يقوم بمناقشـتهم في معانيـها، وبعدهـا يعمد إلى محو بعض الكلمات من الأبيات، ويطلب من الطـلاب اسـتذكارها، وهكـذا حتـى يحفظوها.

أسس اختيار المحفوظات:

يراعى في اختيار المحفوظات ما يراعى في اختيار الأنشطة اللغوية الأخرى، ومـن هـذه الأمور:

1- أن تكون ملائمة لمستوى إدراك التلاميذ، ولمستوى لغتهم، فتتدرج علـى شـكل منطقـي يراعي هذين المستويين في طولها وقصرها.
2- أن تتنوع في أشكالها –نثراً وشعراً– وفي موضوعاتها وفقاً لميول ورغبات المتعلمين مراعاة الفروق الفردية بينهم .
3- أن تتضمن معانيها وصورها ما يثير خيال المتعلم ويحركه، وأن تبتعد عـن مجـرد عـرض الحقائق، والوعظ والإرشاد المباشرين.
4- أن تكون ملائمة لمستوى الطلاب العقلي واللغوي.
5- أن تنوع بين شعر ونثر.
6- أن تشمل صوراً خيالية لتغني خيال الطالب (البجة، 1999؛ المصري،1990).

طرق تدريس المحفوظات :

يستحسن أن يتضمن كتاب اللغة العربية للصف الأول والثاني لهذيـن الصفـين عـدداً محدداً من قطع المحفوظات السهلة والجميلة، هذا ولا يختلف السير في تدريـس المحفوظـات في هذين الصفين عن السير في تدريس الأناشيد، باسـتثناء طريقـة إلقـاء المحفوظـات الـتي تلقـى

بشكل فردي. إن تدريس المحفوظات عادة لطلبة الصف الثالث الأساسي فما فوق، ويمكن أن يتبع المعلم ما يأتي:

1- المقدمة: وفيها يقوم المعلم بإعطاء نبذة قصيرة حول مضمون القطعة، ومناسبتها بأسلوب شائق يثير دافعة التلاميذ للتعرف إلى النص المراد حفظه.

2- قراءة المعلم: يقوم المعلم بقراءة القطعة قراءة معبرة سواء كانت القطعة مكتوبة على لوحة خاصة، أو من كتاب، أو من خلال أوراق مصورة.

3- بعد تكرار قراءتها من قبل المعلم : يطلب من بعض طلابه قراءتها، بحيث لا يكلف القارئ قراءتها كاملة، بل يوزع أجزاءها على عدة طلاب.

4- يتناول المعلم القطعة بالشرح بيتا بيتا، مظهراً مواطن الجمال في كل بيت، مبرزا العاطفة، وما تتضمن هذه الأبيات من معان وطنية، وقومية، ودينية .

5- يناقش المعلم تلاميذه في الأفكار العامة التي تتضمنها القطعة وإبراز عناصرها، بمشاركة التلاميذ ومحاورتهم.

6- طرح أسئلة تغطي جوانب القطعة كلها بما فيها المفردات، والمعاني الجزئية، والأفكار الفرعية (البجة، 1999؛ المصري،1990) .

في الصف الثالث الابتدائي:

تختلف طريقة تدريس المحفوظات ي نهاية المرحلة الابتدائية الدنيا (الثالث) عنها في بداية هذه المرحلة، وكذلك في المرحلة العليا، حيث يسير المعلم في تدريسها في الصف الثالث وفق الخطوات التالية:

1- التمهيد .

2- قراءة المعلم لقطعة المحفوظات من الكتاب، أو من اللوح، أو من لوحة كتب عليها وتمثيل معناها أثناء القراءة.

3- قراءة ثانية للقطعة من المعلم.

4- تدريب التلاميذ على قراءتها، وقد نلجأ إلى ما لجأنا إليه في تدريس الأناشيد في الصفين الأول والثاني، وهو تقسيم الصف إلى مجموعات، تردد كل مجموعة من وراء المعلم قراءة القطعة أو قراءة جزء منها.

5- وكذلك يمكننا - كما فعلنا في تعليم الأناشيد في الأول والثاني-أن تفيد من التلاميذ الأقوياء في تعليم زملائهم ومساعدتهم.

6- شرح المعنى الكلي للقطعة، دون الخوض في جزيئاتها.
7- شرح المفردات شرحاً وافياً .
8- تدريب التلاميذ على حفظ جزء منها في الصف.

وفي المرحلة الابتدائية العليا نسير في تعليم المحفوظات حسب الخطوات التالية:-

1- تهيئة التلاميذ للقطعة.
2- قراءة المعلم للقطعة مع مراعاة تمثيل المعنى.
3- قراءة التلاميذ للقطعة مقلدين قراءة المعلم .
4- شرح المفردات والمعاني الجزئية في القطعة، وذلك بتقسيم القطعة إلى أجزاء يشمل كل منها فكرة أو معنى محدداً.
5- تلخيص القطعة.
6- تدريب التلاميذ على حفظ جزء منها في الحصة.

وفي المراحل التالية يسير المعلم كما يلي:-

1- ربط القطعة بحياة صاحبها، إن كان ثمة مجال للربط، وتعريف الطلبة على أهم خصائص العصر الذي عاش فيه.
2- قراءة التلاميذ أو المعلم قراءة نموذجية صحيحة.
3- شرح المعاني والمفردات، ومحاولة تذوق النص والحكم عليه بعد فهمه .
4- تلخيص أفكار القطعة كتابة.
5- المقارنة بين معانيه وأسلوب أدائه وبين معاني وأسلوب غيره من النصوص.
6- تكليف الطلبة بالبحث عن حياة الأديب وعصره وآثاره في مراجع يحددها لهم المعلم (البجة، 1999؛ المصري،1990).

درس تطبيقي في المحفوظات

شوق أب لأبنائه

للشاعر السوري: عمر بهاء الدين الأميري

أين الضجيج العذب والشغب؟ أين التدارس شابه اللعب؟

أيـــن الطفولـــة فـــــي توقدهــــا؟ — أيـــن الدمـــى في الأرض والكتـــب؟
أيـــن التشـــاكس دون مـــا غـــرض؟ — أيـــن التشـــاكي مـــا لـــــه سبــــب؟
أيـــــن التبــــاكي والتضــــاحك في — وقـــت معــــاً والحـــزن والطـــرب؟
أيـــــن التســــابق في مجـــــاورتي — شــــغفاً إذا أكلـــــوا وان شــــــربوا؟
يـــــتزاحمون علــــــى مجالســــــتي — والقـــرب مـــــني حيثمـــا انقلبـــوا؟
يتوجـــــهون بســـــوق فطرتـــــهم — نحـــوي إذا رهبـــوا وان رغبـــــوا؟
فنشـــــيدهم "بابـــــا" إذا برحـــــوا — ووعيدهـــــم "بابـــــا" إذا غضبـــــوا
وهتافـــــهم "بابـــــا" إذا ابتعـــــدوا — ونحيبـــــهم "بابـــــا" إذا اقـــــتربوا
ذهبـــوا أجـــل ذهبـــوا ومســـكنهم — في القلـــب شـــطوا ومـــا قربــــوا
إنـــي أرهـــــم أينمـــــا التفتـــــت — نفسـي وقـــد ســكنوا وقـــد وثبـــوا
وأحـــس في خلـــدي تلاعبـــــهم — في الـــدار ليـــس يصيبـــهم نصـــب
وبريـــــق أعينهـــــم إذا ظفـــــروا — ودمـــــوع حرقتـــــهم إذا غلبـــــوا
في كــــل ركــــن منــــــهم أثـــــر — وبكـــل زاويـــــة لهـــــم صخـــــب
في الصحـــن فيــــه بعـــض مـــا أكلـــوا — في علبـــة الحلـــوى الـــتي نـــــهبوا
في الشـــطر مــــن تفاحـــة قضمـــوا — في فضلـــة المـــاء الـــذي ســـكبوا
أنــــي أراهـــــم حيثمـــــا اتجـــهت — عيـــني كأســـراب القطـــا ســـربوا

الإجراءات التعليمية التعليمية:-

أولا: المقدمة : ذكر مناسبة القصيدة : عاد أولاد الشاعر إلى البيت بعد أن قضوا مع والديهم أياماً حلوة في المصيف، وبعد عودتهم بقي أبوهم وحده، فتذكر أيـام كـان أولاده حولـه يملئون الجو حياة ولعباً، وفقا لهذه القضية.

ثانياً: قراءة المعلم للقصيدة نموذجية.

ثالثاً: قراءة الطالب للقصيدة قراءة جهرية معبرة.

رابعاً: شرح القصيدة.

1- يقسم المعلم القصيدة إلى ثلاثة أقسام:-

يتكون كل قسم من أبيات تشكل معنى محدداً- مع العلم أن القصيدة تكون معنى متكاملاً، ولكن الغرض من هذا التقسيم هو غرض شكلي يساعد على تسهيل الشرح ليس غير - وهذه الأقسام هي:-

أ- الأبيات 1- 5.

ب- البيات 6 – 9

ج- البيات 10-17.

2- شرح القسم الأول:

يقرأ أحد التلاميذ الأبيات الخمسة الأولى، وتناقش على النحو التالي: :

- عم يتساءل الشاعر في هذه الأبيات؟
- كيف يكون الضجيج (الصوت المرتفع) عذبا؟ (حلوا)؟
- هل كان كل واحد من الأولاد يدرس وحده؟ أم أنهم كانوا يقرءون قراءة جماعية؟ كيف عرفت؟
- هل كان التدارس – الدراسة المشتركة –جاداً دائماً، أم أنه كان يمتزج به أو يختلط به (يشوبه) شيء آخر؟ ما هو؟
- في البيت الثاني كلمتان تدلا على أنه كان بين أولاد الشاعر أطفال، اذكرهما؟
- التشاكس كلمة تعني المشاركة في الخلاف. فماذا تعني كلمة التشاكي؟
- ما الفرق بين التشاكي، والشكوى، وبين التباكي والبكاء، والتضاحك والضحك؟
- لماذا يختلف الأخوة مع بعضهم؟ هل يكونون جادين في ذلك.
- لماذا يتسابق الأولاد وبخاصة الأطفال للجلوس بجوار أبيهم أو أمهم؟

تلخيص الأبيات:-

اشتاق الشاعر في هذه الأبيات إلى أبنائه فأخذ يسأل عن غياب الضجة التي كانوا يحدثونها وعن أصواتهم العالية غير الجادة- أحيانا في الدراسة – وعن غياب الأطفال الصغار

الذين كانوا يلقون ألعابهم على أرض البيت، وعن غياب تلك الأصوات التي ترتفع بين أبنائه تنذر بخلاف طارئ لا يلبث أن يختفي، وعن الأصوات التي تحمل الشكوى المتبادلة والتظاهر بالبكاء، والضحك، وعن تزاحمهم فيحصلوا على مكان قريب من الأب يجلسون فيه.

3- شرح القسم الثاني:

يقرأ طالب هذا القسم ويناقش كما يلي: -

- سألنا في القسم الأول : لماذا يتسابق الأولاد وبخاصة الصغار منهم للجلوس بجوار الأب أو الأم. ما الذي يسببه مثل هذا الأمر للوالدين؟
- يقول الشاعر أن أولاده يتوجهون إليه بسوق فطرتهم أي فطرتهم- طبعهم - نحوه.
- ونقول للامتحان رهبة، ويرهب الأولاد من الامتحان.
- ونقول رغب التلميذ في دراسة القصيدة، وله رغبة في دراستها، (رهبة) تعني عكس (رغبة)، فما معنى كل منهما؟
- متى يتوجه الأولاد نحو أبيهم؟ لماذا؟
- ما الذي يدلنا على أن كلمة وعيد تعني التهديد في البيت الثامن؟
- نقول يهتف الإنسان وينادي ليسمعه شخص بعيد . ويناجي الولد أباه حينما يحدثه بكلام لطيف عن قرب، ما الفرق بين الهتاف والمناجاة؟

تلخيص:

تذكر الشاعر أن أولاده كانوا يصرون على الجلوس بقربه، وانهم يتوجهون إليه بسبب طبعهم - غريزتهم- في حالتي النصر والهزيمة، وانهم يذكرون اسم آبيهم في حالة طربهم وفرحهم، ويذكرون اسمه في حالة غضبهم مستنجدين به، وكذلك يذكرون اسمه في بعده عنهم وقربه منهم.

4- قراءة القسم الثالث وشرحه:

في هذا القسم ما زال الشاعر يتذكر أعمال وأحوال أبنائه التي وردت في القسمين السابقين، ويعلمنا أنه رغم غيابهم عن عينيه فهم يسكنون قلبه، أن شطوا أو إن قربوا كلمة (شط) تعني عكس كلمة (اقترب أو قرب).

- الكلمات (سكن، سكنوا سكوناً تعني: سكت، سكتوا، سكوتا) والكلمات (وثب، وثبوا، واثبا) تعني الحركة عكس الكلمات السابقة أي قفزوا.

- الأب يرى أبناءه رغم بعدهم عنه بقلبه في حالتي هدوئهم وحركتهم.
- قلنا أن الشاعر يرى أبناءه بواسطة نفسه (قلبه) . كيف يحس الشاعر بتلاعب أولاده وهم ليسوا عنده؟
- نقول : أحس في خلدي: أي أحس في قلبي.
- (النصب) تعني عكس (الراحة) . فما معناها؟
- ماذا يحس الشاعر أيضاً في البيت الثالث عشر، وعن أي طريق يرى بريق أعينهم – فرحتهم – في حالة انتصارهم، وبكائهم إذا غلبهم الآخرون؟
- في البيت الرابع عشر: يقول الشاعر إن في كل زاوية من البيت أثرا من آثارهم : ألعابهم، كتبهم، وبقية من أصوات ضجيجهم، فهل يقصد بالبيت بيتهم الأصلي أم المصيف أم الاثنين وكيف تفسير ذلك؟
- في البيت الخامس عشر : لماذا عبر الشاعر عن تناول أولاده للحلوى بقوله (نهبوا)؟
- وفي البيت السادس عشر : كيف صور الأب آثار أولاده؟
- وفي البيت الأخير تعني كلمة السر: الجماعة من الطير وغيرها وجمعها أسراب.
- من يعرف طائر القطا؟ لماذا شبه الشاعر أبناءه به؟

تلخيص:

بالرغم من أبناء الشاعر قد ابتعدوا عنه، فهو يشعر بأنهم يسكنون قلبه، وان قلبه يراهم ويراقب هدوءهم وحركتهم، ولعبهم، وفرحتهم عند النصر ودموعهم عند الهزيمة، ويشاهد آثارهم – غير الموجودة أمامه- في الطعام والشراب وفي كل مسلكهم.

5-أسئلة عامة على القصيدة:

- ما العنوان، أو العناوين الأخرى التي تقترحونها للقصيدة؟
- ما هو أجمل بيت، اجمل أبيات أعجبتك فيها؟
- ما المعنى، المعاني التي أعجبتك في القصيدة؟
- من يلخص القسم الأول، الثاني، الثالث؟
- من يلخص القصيدة كلها؟ (البجة، 1999).

ما يستحب في تدريس الأناشيد، والمحفوظات:

أ- استغلال المناسبات الوطنية، والدينية في تدريس قطع المحفوظات، والأناشيد .

ب- الابتعاد عن الشرح التفصيلي، والتحليل الدقيق في الأناشيد.

ج- تقديم الأناشيد لطلاب المرحلة الدنيا مسجلة على أشرطة مغناة أو ملحنة .

د- إعطاء الأطفال فرصة تلحين النشيد بأنفسهم.

هـ- تأدية النشيد بشكل فردي مرة، وبشكل جمعي مرة أخرى.

و- تشجيع الطلاب على إلقاء ما تعلموه من أناشيد أمام زملائهم في ساحة المدرسة من خلال الإذاعة المدرسية .

ز- حفظ قطع النشيد والمحفوظات للصفوف الدنيا داخل الصف، وليس في البيت .

ح- الاستعانة بمعلم الموسيقى في المدرسة، بقصد تلحين الأناشيد إذا لم يكن المعلم نفسه عازفاً لإحدى الآلات الموسيقية .

ط- اقتران النشيد بالحركات، والإيماءات التي تساعد على التعبير، والتفاعل مع إيقاع النشيد.

تقويم تعلم الأناشيد والمحفوظات:-

يستطيع المعلم أن يقوم طلابه بعدة طرق منها:-

أ- الاستماع إلى إنشادهم، وإلقائهم المعبر للتحقق من مدى قدرتهم على سلامة الإنشاد للحكم، والتوجيه.

ب- متابعة الطلاب في مجال الإنشاد، والخطابة من خلال الأنشطة المدرسية الجماعية.

ج- تشجيع الطلاب على تقويم أدائهم بأنفسهم عن طريق الحاور، والمناقشة.

د- الحرص على مراقبة الطلاب في أثناء الإنشاد الفردي والجماعي، وتعديل أخطائهم الإيقاعية في حالة وقوعها.

هـ-ملاحظة المعلم قدرة التلاميذ على توظيف الأناشيد والمحفوظات في الدروس الأخرى.

الاختبارات الشفوية في الأناشيد والمحفوظات (جابر،1991؛ البجة، 1999؛ المصري، 1990).

تدريس المسرحية

المسرحية لون من ألوان الأدب فيها خصائص الرواية، إلا أنها أعدت إعداداً خاصاً للتمثيل المسرحي. فهي تمتاز بالحركة، وما يقوم به الممثلون فوق خشبة المسرح. ولكنها على كل حال لون من ألوان الإنتاج الأدبي الذي يعبر عن مشاعر الناس وأحاسيسهم ومشاكلهم. ويميل الأطفال عادة إلى هذا اللون من ألوان الإنتاج الأدبي، لأن فيه تعبير بالإشارة والحركة والأداء والإيحاء بالإضافة إلى التعبير اللغوي العادي. وعلى هذا فالمسرحيات تعتبر مصدر متعة للأطفال لأن فيها تقليداً ومحاكاة والأطفال يولعون ولعاً شديداً بهذين الفنين (صيام، 1992).

اختيار المسرحية واستغلال المناسبات لتدريسها:-

1- مناسبتها لقدرات واهتمامات هؤلاء التلاميذ، من حيث أسلوبها وفكرتها. فيجب أن تكون جملها قصيرة إذا كانت نثراً، ومن البحور القصيرة إذا كانت شعراً.
2- يجب أن يكون موضوعها متصلا بما يدرسه التلاميذ في مواد المنهج الأخرى كالتاريخ ، والأدب وخلافه.
3- يجب أن تزود المسرحية التلاميذ بالأفكار والخبرات التي يحتاجون إليها وتؤدي إلى نموهم المعرفي والوجداني والحركي والنفسي.
4- ينبغي أن تكون شخصيات المسرحية من النوع المحبب لدى التلاميذ هذه المرحلة، أي ممن يحاولون محاكاته وتقليده.
5- ينبغي أن يختار المدرس المناسبات التي ترتبط بها على نحو ما يتبع في دروس الأناشيد والمحفوظات - كما سبق أن أوضحنا- كالمناسبات الدينية والوطنية والاجتماعية والمناسبات المدرسية المختلفة (سمك،1975؛ صيام، 1992).

البناء الفني للمسرحيَّة:

البناء المسرحي:

البناء هو جميع الأجزاء أو العناصر التي تتشكل منها العمل المسرحي وترتيب ترتيباً خاصاً يحقق الهدف منه في المتعة الفنية أو الرسالة الفكرية. والبناء المسرحي ككل عمل أدبي له بداية ووسط نهاية وفي البداية تكون المقدمة والتي تعرف على مسرح الأحداث والأشخاص وما بينهم من علاقات لا تلبث أن تتطور إلى أزمة نامية محتدة في وسط العمل

الفني لتصل إلى الذروة ثم تتجه إلى النهاية المحتومة، في المأساة أو الملهاة، ليكون الحل في الختام (صيام، 1992، ص 19-20).

إن عناصر المسرحية على نحو الإنساني. وليست غاية الكاتب المسرحي من هذه العناصر أن يستخدمها لذاتها، ولكنه يهدف من ورائها إلى خلق(بناء) مسرحي كامل ينشئه، خطوة خطوة منذ بداية المسرحية حتى نهايتها، حتى إذا اكتمل البناء اكتملت تلك العناصر معه وتضافرت في نقل(تصور كلي) لموضوع المسرحية وأحداثها وشخصياتها وما تنطوي عليه من رموز ودلالات.

والكاتب المسرحي مقيد بطبيعة المسرح وإمكاناته فيما يعرض من أحداث وما يهيئ من مواقف وما يرسم من شخصيات، وهو لهذا لا يستطيع بنفسه أن يعرف شخصيات المسرحية وعلاقاتها بعضها ببعض ولا ببعض أحداثها حتى يهيئ المشاهد لمتابعة المسرحية، وعليه أن ينقل كل هذه الحقائق في إطار مسرحي قائم على الحوار والحركة النابعين من حوافز نفسية وفكرية لدفع الشخصيات إلى هذا الحوار.

لذلك يواجه المؤلف بعض الصعوبات في مشاهد المسرحية الأولى التي تعرض أمام المشاهد لا يعلم بعد طبيعة الموضوع ولا حقيقة الشخصيات ولا صلاتها بعضها ببعض. ويدرك المؤلف أن عليه أن ينقل هذه الحقائق إلى المشاهد في صورة مسرحية لا تبدو كأنها(معلومات) مباشرة يقدمها المؤلف ليمكن المشاهد من متابعة الأحداث وفهم الشخصيات.

مؤلف المسرحية التقليدية يقسم مسرحيته -عادةً- إلى فصول قد تتراوح بين ثلاثة فصول أو خمس، وقد يكون الفصل من مشهد واحد أو يشتمل على أكثر من مشهد. ويعرض المؤلف في كل فصل ما يقدر أنه يخطو بالحدث في سبيل النمو خطوة خاصة إلى الأمام ويقف في نهاية الفصل عند لحظة يتوقع المشاهد فيها تطوراً جديدا َفي الفصل التالي. ويحرص المؤلف عادةً أن يكون نهاية الفصل- أو نزول الستار- نهاية مثيرة للتوقع دالة على أن الأحداث والشخصيات تسير في سبيلها إلى قمة(الأزمة) المسرحية (القط، 1978، ص 40-42). وعلى الأغلب فان بنية المسرحيَّة تتكوَّن من عناصر متعدّدة أهمُّها :

الحدث أو الحكاية:

لا تخلو المسرحية من حكاية ينشأ عن إحداثها نحو المسرحية وتحركها، ولكن لا يصح للحكاية هذه القيمة في المسرحية إلا إذا تركزت في قضية أو فكرة يدور حولها الصراع، فعن هذا توحد الصراع إلى نهاية الحدث على أن يكون ذلك بوساطة سرد الأحداث وروايتها.

الشخصيات:

تفاعل الشخصيات مع الحدث يمثل الدور الأهم في البناء المسرحي، إذ من خلال التفاعل تنمو الشخصيات مع الحدث، في حساب فني محكم يصل به إلى الإحكام إلى درجة يخيل معها للرائي أنه تحرك تلقائي وطبيعي ومن هذا التفاعل تتولد بنية المسرحية، ولا بد في الشخصية من شروط يجب على الكاتب أن يلاحظها كي تكون في موقعها الصحيح منها:

أ- ألا تنقطع صلة الشخصية بالعالم الحقيقي .

ب- ألاّ يتمنى الوجود فهي بطبيعتها تتطلب تعدد الشخصيات وتشابكها ولكن مع هذا فلا بد من أن يكون لكل منها وجوده المستقل.

ج- ألاّ تكون الشخصيات متّفقة في أفكارها ورغباتها وأهدافها، بل لا بد من اختلافها وتناقضها (القط، 1978).

الحوار:

إن الحوار هو وسيلة تفاعل الأحداث و الشخصيات وهو الأداة التي تتواصل عن طريقها شخصيات المسرحية وتقوم مقام المؤلف (في الرواية) في سرد الأحداث وتحليل المواقف والكشف عن نوازع الشخصيات.

والحوار المسرحي- كغيره من عناصر المسرحية- حوار نموذجي برغم ما يبدو في الظاهر من أنه (طبيعي) يمثل طبيعة الحوار في واقع الحياة. فلو درسنا حواراً في موقف من المواقف المسرحية لاكتشفنا أن المتحدث يعبر عن عواطفه وأفكاره بلا تلعثم أو تردد أو خروج على الموضوع- كما يحدث في الحياة عادةً – وبأسلوب كأنما أعد لمواجهة الموقف من قبل في إحكامه وطلاقته وتتابعه.

على حين يستغرق المتكلم في الحياة العامة وقتاً قد يطول وقد يقصر قبل أن يتحدث في موضوع ما، وقد يتشعب به الحديث فينسى بعض ما كان يريد أن يقول أو يتجاوز ما كان قد بدأ فيه فيتحدث عن شيء آخر، وغير ذلك من مظاهر الحوار(العادي) بين الناس في واقع الحياة.

وقد تتردد الشخصية المسرحية في حديثها أو تنسى بعض ما كانت تهم بقوله أو تخرج عن الموضوع ولكن ذلك يكون مقصودا ً لبيان طبيعة خاصة في الشخصية أو الموقف، لا تصويرا ًللحوار المسرحي كما يحدث في واقع الحياة عن اختلاف الشخصيات والمواقف.

لذلك ينبغي أن يتسم الحوار بالحيوية، وأن يكون ذا قدرة على الإيحاء بما يدور في نفس الشخصية وفكرها أكثر من قدرة الحديث العادي، وأن يتجاوب مع طبيعة الموقف والشخصية، فلا يظل على وتيرة أو إيقاع واحد. فقد يمضي الحوار على نحو عادي حتى يبلغ الموقف حد التأزم فيتوتر الحوار ويزيد إيقاعه فيصبح- في المسرحية- نثرية -أقرب إلى الشعر. وقد تتطور الشخصية خلال نمو الحدث المسرحي فيتلون الحوار حسب ما طرأ عليها من تغيير، كما يتلون حسب اختلاف الشخصيات نفسها في المستوى العاطفي والفكري والاجتماعي.

ولما كان الحوار - كما قلنا- (تواصلاً) بين شخصيات المسرحية فينبغي ألا يتحول إلى حديث (من جانب واحد) في بعض المواقف، فتستأثر به بعض الشخصيات ويطول حديثها إلى حد يخفي وجود الشخصيات الأخرى ويعوق نمو الحدث وتطور الموقف المسرحي. على أن طول الحوار وقصره يرجع في النهاية إلى تقدير المؤلف وإلى إحساسه بطبيعة الموقف ومقتضياته، وحكمنا على صحة هذا الحوار أو خطئه يكون بمقدار ما استطاع المؤلف أن يحقق له من حيوية وحركة وقدرة على جذب المشاهد والتأثير فيه.

وتشير الدراسات أن هناك معيار ثابت لطول الحوار أو قصره إلا إحساسنا بمقدار ملاءمته لطبيعة الشخصية والموقف ودوره في تطور الموقف ونمو الحدث. فقد يطول الحديث في موقف من المواقف على لسان إحدى الشخصيات ويظل المشاهد مشدوداً إليه لما فيه من انفعال صادق أو كشف مثير أو تعبير(درامي) موفق. وقد يرى المؤلف من ناحية أخرى أن الموقف يقتضي حواراً سريعاً مقتضباً متبادلاً كما يحدث حين يشتد انفعال الشخصيات ويتأزم الموقف، وقد يرى أن طبيعة لإحدى الشخصيات تجنح بها نحو الإفاضة كما تميل طبيعة شخصيات أخرى إلى الإيجاز(القط، 1978، ص 33- 34).

الصراع:

وكثيرا ًما يكون الصراع بين الخير والشر-على اختلاف الصور المادية التي تمثلها- هو محور الشخصية المسرحية التي يدور حوله سلوكها وتتشكل من خلاله مواقفها وعلاقاتها. وليس شرطاً أن ينتصر الخير على الشر فإن ذلك ليس من طبيعة الحياة ولا من طبيعة النفس البشرية، ولكنه ينبغي أن يختار بطل المسرحية صراعاً حقيقياً ممتداً بين هاتين النزعتين وأن يكون انحيازها إلى الشر- إن انحاز إليه- مبرراً عند المشاهد إن كانت شخصية فاضلة، أو بدت لعينة شخصية نمطية للشر إن كانت شريرة من بداية المسرحية إلى نهايتها. ولا يعني هذا بالطبع أن تكون المسرحية ذات مغزى خلقي، فليس ذلك هدف المسرح في المقام الأول، وإنما يقصد

المسرح إلى تصوير النماذج والمواقف الإنسانية وعرض بعض القضايا الاجتماعية والفكرية والسياسية وتصوير إرادة الإنسان في صراعه أمام القوى المختلفة التي يواجهها في إطار من الفن قادر على التأثير والإمتاع. ومن خلال ذلك قد تقرر بعض المبادئ الخلقية أو غيرها من المبادئ الإنسانية على نحو غير مقصود في كثير من الأحيان (القط، 1978، ص 29-30). والصراع أساس كبير في العمل المسرحي، وهو يعني اصطدام قوتين أو أكثر من القوى التي يضمها الموقف المسرحي أو اصطدام فكرتين أو شعورين أو اتجاهين... في نفس البطل أو بينه وبين أبطال آخرين في المسرحية. وكان الصراع في المسرحيات الإغريقية يدور بين البطل والقدر، فأصبح في العصور الحديثة بينه وبين النظام الاجتماعي، وبينه وبين التكنولوجيا وسلطة العلم. وقد يقع الصراع بين الإنسان وبين قوة التطور الاجتماعي، أو بين الإنسان المؤمن وغير المؤمن بالله تعالى. وتتكامل العناصر الثلاثة السابقة في العمل المسرحي، الحدث والشخصية والصراع، ولم يفصل بعضها عن بعض إلا لغايات التسهيل والدراسة (صيام، 1992، ص، 19).

أشكال المسرح

يمكن تقسيم المسارح إلى عدّة أشكال:

أولا: حسب الجمهور الّذي يشاهد المسرح:

أ- مسرح الكبار: وتقدم من خلاله عروض مسرحية مختلفة يشاهدها الكبار .

ب- مسرح الكبار والصّغار: حيث يشترك فيه الكبار والصغار في مشاهدة المسرحية والتّمثيل فيها كذلك.

ج- مسرح الصغار ويتخذ عدّة أشكال كشكلٍ يقوم بالتمثيل عليه الكبار والصغار وآخر يمثل عليه الصغار فقط، وهذان النوعان يمكن الحديث عنهما من خلال مسرح الأطفال والمسرح المدرسي، أما الشكل الثالث لمسرح الصغار هو مسرح العرائس، وفيما يلي شرح موجز لبعض هذه الأشكال.

مسرح الأطفال:

نقصد بمسرح الأطفال ذلك المسرح البشري الذي يقوم على الاحتراف من أجيال الأطفال والناشئة فحسب، والذي حدد وظيفته الاجتماعية بأنّها مساهمة عن طريق العمل الفني في التربية وبناء الأجيال الصاعدة، ولهذا المسرح أهداف أخلاقية عالية تسير جنباً إلى

جنب مع المتعة الفنية إذ يجب أن يقدم لجمهوره تجارب ممتعة على أن يكون فيها واضح الهدف وقوي السرد، ويعين الطفل على تلمس أفكاره وسط عالمه الذاتي وإدراك كنه الحياة والعيش مع الحاضر بكل متطلباته.

وينطبق على مسرح الأطفال كل ما ينطبق على مسرح الكبار من عناصر أدبية وفنية فهو يحتاج إلى كاتب موهوب مبدع مثقف دارس لعناصر المسرحية ومقوماتها ولخصائص الأطفال ومراحل نموهم كما يحتاج إلى مخرج خلّاق متميز (أبو مغلي، 1986). وقد أولت معظم دول العالم حديثاً اهتماماً كبيراً بمسرح الأطفال وعلى رأسها الدانمارك وإيطاليا وفرنسا وألمانيا وروسيا والولايات المتّحدة الأمريكية، وعلى سبيل المثال أولت الدانمارك عناية فائقة بمسرحيات الأطفال منذ زمن بعيد، كما أنشئ في كوبنهاجن في السنوات الأخيرة مسرح مدرسي يقدم في كل موسم سلسلة من أروع المسرحيات يشترك في تقديمها عدد كبير من ممثّلي المسرح وينتشر عدد آخر من المسارح الخاصة بالطفل في معظم أنحاء البلاد.

وفي روسيا فاق الاهتمام بدراما الأطفال اهتمام أيَّ دولةٍ أخرى ، وفي عام 1918 أنشأت مسرح موسكو للأطفال ثمَّ أنشأت بعد ذلك مسارح عديدة للمحترفين في كل مسرح منها فرقة من الفنانين والفنّيين يساعدهم علماء النّفس وأخصّائيُّون في شؤون الأطفال ، أمَّا الولايات المتّحدة فقد تمَّ إنشاء أوَّل مسرح معروف للأطفال عام 1903م وتوالت عملية إنشاء مسارح الأطفال عن طريق الكليات والمدارس والمجالس البلدية ، وهناك العديد من الفرق الأهلية ومسارح المحترفين التي تقدم مسرحيات متنوعة للأطفال ، أمَّا بالنسبة للوطن العربي، فقد بدأ الاهتمام بمسرح الأطفال بإقامة مسرح عربي للأطفال في مصر سنة 1964م (باغي، 1999؛ أبو مغلي، 1986).

المسرح المدرسي:

يبدأ التَّمثيل في سنٍ مبكرة من حياة الطفل ،ويلاحظ ذلك عليه أثناء اللَّعب، فاللَّعب هو أساس دراما الطفل، ودور المدرس هنا هو دور الأب والأخ والصديق ويبتعد عن التَّدخل المباشر في لعب الأطفال، ويشعر باحتياجاتهم ويساعدهم على الارتجال في الأداء والحركة عن طريق الأصوات المختلفة وشيئاً فشيئا ينمو حبُّهم للأصوات ويدركون الإيقاع الزَّمني ويقومون بأداء الحركات الإيقاعية والرقص، ولا يتوقف المدرس أبداً عن حثّهم على الارتجال في التَّمثيل العادي والتَّمثيل الصامت، وعن طريق الارتجال أيضاً يقوم

الأطفال بعمل قصص من تأليفهم وتمثيلها في غرفة الصف ويستطيع المدرس استخدام الكتل الخشبية في الغرفة تمهيداً لاستخدام المسرح الحقيقي (صيام، 1992؛ أبو مغلي، 1986).

أنواع المسرحية:

تتخذ المسرحية شكلاً معيناً إمّا إن يكون مأساة أو ملهاة أو تراجيديا أو الكوميديا أو الميلودراما.

ا- المأساة أو التراجيديا:

عرف اليونانيون نوعين من المسرحيات هما،التراجيديا والكوميديا ،وقد اختفت التراجيديا كفن له صورة فنية محدَّدة بانتهاء العصر الكلاسيكي في 17 ق.م وحلّت محلّها الدراما الحديثة التي تعني المسرحيات الجادة التي لا تعتمد على الإضحاك ولا تستهدفه ،والتي تستمد موضوعاتها وشخصياتها من واقع المجتمع ،ومن حياة الطبقات العادية لا من حياة الآلهة والملوك والنُّبلاء والأبطال كما كانت تفعل التراجيديا القديمة (صيام، 1992؛ ياغي، 1999؛ أبو مغلي، 1986).

ب- الملهاة أو الكوميديا :

هي المسرحية الفكاهية الباشّة النّابضة بالحياة، وتنتهي المسرحية الكوميدية نهاية سعيدة مفرحة،ويتم فيها نقد المجتمع والسخرية منه بأسلوب خفيف مرح،وفيها أحداث وشخصيات فكاهية

ج- الميلودراما أو المشجاة:

يمكن القول أن ملامح الميلودراما كانت موجودة قديما، لكن الظروف الحديثة خلقت الميلودراما من نوع جديد، ولعل أوضح معالم الميلودراما مراعاة العدالة الأخلاقية بدقة شديدة، فمهما كانت قوة الخبثاء فالفضيلة تكافأ والرذيلة تعاقب دائما (صيام، 1992؛ ياغي، 1999؛ أبو مغلي، 1986 ؛ سمك، 1975).

أنواع المسرحيات المدرسية:

1- مسرحيات غنائية قصيرة يستطيع الأطفال تمثيلها ويشترط فيها أن تكون أنغامها سهلة حية معبرة باعثة على النشاط والحركة.

2- مسرحيات قصيرة تتصل بنشاطهم وأعمالهم في المدرسة وخارجها.

3- مسرحيات قصيرة تجري على ألسنة أرباب الحرف والصناعات.

4- مسرحيات قصيرة عن البلاد العربية أو غيرها يمثلها التلاميذ في زي أشخاص من هذه البلاد.

5- مسرحيات قصيرة تصور بعض نواحي الحياة الاجتماعية.

6- مسرحيات تتصل بما يدخل في خبرة التلاميذ من المعلومات العامة.

7- مسرحيات وطنية وقومية تمثل البطولة والشجاعة.

8- مسرحيات دينية وتهذيبية وتاريخية (سمك، 1975).

تدريس المسرحية:

يمكن أن تسير طريقة تدريس المسرحية في الخطوات التالية:-

1- اختيار المسرحية المناسبة وقد تكون المسرحية من اختيار التلاميذ أنفسهم.

2- التمهيد للمسرحية، وذلك بمناقشة عامة حول المناسبة المتصلة بموضوعها .

3- قراءة المدرس لها قراءة فيها تجسيد للمعاني، و جمال في الإلقاء.

4- دراسة شخصيات المسرحية والتعرف على مظاهر هذه الشخصيات الخارجية والداخلية والاجتماعية.

5- مناقشة أفكار المسرحية وأحداثها وأهدافها وغاياتها، مناقشة تفصيلية حتى يتمكن التلاميذ من الإلمام بها ونقد موضوعها والوقوف على النواحي الجمالية فيها.

6- قراءة التلاميذ للمسرحية قراءة فيها تجسيد للعاني والمشاعر والشخصيات كما سبق أن فعل المدرس.

7- توزيع الأدوار على التلاميذ الذين سيقومون بالتمثيل، وحفظهم لأدوارهم، وأدائهم لأدوارهم على مشهد من زملائهم في المكان المعد لذلك.

8- إبداء الملاحظات على أداء التلاميذ لأدوارهم من الناحيتين اللغوية والحركية.

9- يجب ألا يكون النقد مسرفاً حتى لا يؤثر على ثقة التلاميذ بأنفسهم .

10- ممارسة التمثيل بعد ذلك على أساس من جودة الأداء، والإتقان خاصة بعد الممارسات التجريبية السابقة .

11- تقويم هذا الأداء بواسطة المدرس والتلاميذ الذين لم يشتركوا على أساس إبراز الجوانب المختلفة للمسرحية (مدكور، 1984).

12- لا يجوز أن ينفرد بالتمثيل في الفصل التلاميذ المتفوقون أو ذوي المواهب التمثيلية من بينهم... فإن من أخص فوائد التمثيل بعث روح النشاط في الخاملين من التلاميذ. ومن الوسائل التي تكفل اشتراك تلاميذ الفصل جميعهم في التمثيل أن يقسموا إلى فرق وجماعات وبذلك يستطيع كل تلميذ أن يجد أمامه فرصة للتمثيل، ومن السهل أن يقوم التلاميذ بالتمثيل في ردهة المدرسة أو غرفة خالية أو في فضاء الفصل أمام زملائهم أو في المسرح المدرسي الخاص.

متى تنجح المسرحية؟

- يجب أن تتسلسل فيها الأحداث.
- تتابع الحوار على نحو يؤثر في المشاهد ويثير انفعاله.
- أن يندمج المؤلف في الموضوع بآرائه وعواطفه.
- أن يلاحظ المؤلف اختلاف الأشخاص في المسرحية فينسب اللي كل واحد ما يلائمه من تصرف وما يناسبه من عمل (سمك،1975).

تطبيق على تحليل مسرحية بشكل عام

يمكن استخدام التّساؤلات التالية بين يدي من يقوم بتحليل عناصر المسرحية وطرح تساؤلات أخرى مشابهة .

الحدث:

عند تحليل الحدث في المسرحية يمكن استخدام التساؤلات التالية كوسائل في التحليل:

- ما الحدث الرّئيسي؟
- إذا كان هناك أثر تربوي يجب توضيحه.
- ما هي الأحداث الفرعية؟
- هل أدّت الأحداث الفرعية إلى تعميق الفكرة وتوضيحها ؟
- هل الأحداث مما نشاهده في حياتنا اليومية أو الواقعية؟
- هل الأحداث مكثّفة أم سطحية؟

العقدة:

عند دراسة مستوى العقدة في بناء المسرحية فإنّه يمكن طـرح التسـاؤلات الآتيـة لـدى تحليلها في المسرحية:

- هل العقدة مقنعة ومترابطة؟
- كيف وردت الأحداث،مرتبة ترتيباً زمنياً أم ترتيباً لا واعياً؟
- ما المواقف التي تثير المتعة في نفس المتلقي ، وما تلك التي تشعر المتلقي بالملل؟
- إعطاء الأمثلة الدّالة على ذلك،ومحاولة صياغتها بأسلوب شيّق.
- ما الموقف الذي يؤدي إلى الذروة؟وأين تبدأ الذروة؟
- كيف يبدأ الصراع؟
- هل النّهاية منسجمة مع تطور الأحداث؟
- هل هي متوقعة أم مفاجئة؟
- ما الأسلوب الذي اتّبعه الكاتب في رسم الشخوص؟ساخر، جدّي هزلي ضاحك؟

الشّخوص:

للوقوف على تحليل شخصـيات المسرحية فإنّنـا نطـرح التسـاؤلات التاليـة لمـن يحلـل المسرحية:

- هل تدخّل الكاتب في حركة الشخوص أو حديثها؟
- أيّها أكثر وضوحاً وقوة حركة الشخوص وحيويتها أم الأحداث والحبكة؟
- من هي الشخصيات الرئيسية في المسرحية؟
- ما أهمية الشخصيات الأخرى؟ وما دورها؟
- هل الشخصيات ولا سيما الرئيسية منها أفراد حقيقيون لهم أمثلـة مـن المجتمـع أم نمـاذج رمزية؟
- هل الشخصيات متحركة وحيوية أم أنّها نمطية جامدة؟
- ما دور الشخصيات الثّانوية؟
- هل مهمتها توضيح شخصية البطل أم هي وسيلة لإبراز التناقض بين الشخصية الرئيسـية والشخصيات الأخرى؟

- هل أقوال الشخصيات وأعمالها منطقية ومناسبة لرسمها؟
- ما السمات العامة للحوار؟ وهل هو مناسب لمستوى الشخصيات وأفكارها؟
- هل لغة الحوار عامة، فصيحة، جزلة، غامضة؟
- ما أثر لغة الحوار في نقل الفكرة؟
- هل يوضح الحوار هوية الشخوص؟
- هل الحوار علني أم داخلي مسموع؟
- هل نبرات الحوار واحدة ،أم أن الكاتب يوضح الحالات؟ (صيام، 1992، ص. 11؛ ياغي، 1999، ص. 11؛ أبو مغلي، 1986، ص. 69).

التمثيل المدرسي واللغة العربية:

إذا عد التمثيل المدرسي لوناً من النشاط العام للمدرسة، فإنه يعد وسيلة تعليمية للغة العربية، ومقياساً دقيقاً لمستوى الطلاب فيها:

- فهو يحقق كثيراً من أهداف اللغة العربية، وقد أشرنا إليها في الحديث عن أهمية المسرح المدرسي.
- وهو خطوة من خطوات درس القراءة للتلاميذ الصغار، إذا كان الموضوع يصلح للتمثيل، وكذلك هو خطوة من خطوات تدريس القصة فير حصة التعبير.
- ويمكن تكليف بعض التلاميذ تحويل قصة إلى حوار تمثيلي، مع بعض إضافات يخترعونها؛ فيكون ذلك تدريباً شائقاً على التعبير التحريري، والتأليف المسرحي.
- وكثير من دروس الأدب وموضوعات القراءة تصلح للتمثيل؛ فيزداد إقبال التلاميذ عليها وفهمهم لها.
- والتمثيل المدرسي يزود الطلاب بطائفة كبيرة من المفردات الصحيحة، والأساليب الجيدة، ويعمر حوافظهم بعشرات من الجمل والتراكيب التي تسمو بأساليبهم في التعبير.

أمور يجب مراعاتها في التمثيل المدرسي:

نذكر هنا بعض توصيات نرجو الاهتمام بها؛ لمعالجة ما يلاحظ على التمثيل المدرسي من عيوب تغض من شأنه، وتبعده عن غايته:

- يحسن أن تقتصر التمثيليات المدرسية على ما يتصل بالموضوعات الدراسية، أو ما يصور حياتنا القومية والاجتماعية، وإذن فنحن لا نستحسن أن يقوم الطلاب بتمثيل روايات أجنبية لا تمثل حياتنا أو تاريخنا.
- يجب الالتزام باللغة العربية السليمة في تمثيل جميع الروايات والفصول التمثيلية ما أمكن.
- من المستهجن جداً أن تستعين الفرق التمثيلية قي المدارس بعناصر خارجية، تجلب من الأوساط الفنية؛ فليس التمثيل المدرسي غاية مقصودة لذاتها، ولكنه وسيلة تثقيفية تعليمية.
- ومن المؤسف أن القائمين على المسرح المدرسي يجيزون للمدارس الاستعانة بهذه العناصر الخارجية، ويجعلون لذلك اعتباراً في تقويم عمل الفرقة، وترتيبها في جدول المسابقات التمثيلية. (إبراهيم، 1962، ص. 4001 - 4002).
- ومن الأفضل أن يشترك التلاميذ في اختيار أو في وضع عناصرها وحوارها نتيجة خبراتهم وقراءتهم وإرشاد المدرس لهم إذا كانت لديهم القدرة على ذلك، ويعتبر ذلك جزء من واجب دروس الإنشاء. حتى يكون لديهم الحافز على التعبير والتمثيل وحتى يتمكنوا من تفهم حوادثها وأشخاصها ومقتضياتها التي تصور بعض الظاهرات الاجتماعية كالزي والمباني وأدوات الحياة وآداب السلوك والعادات والنظم المختلفة... الخ، ولا ريب في أن مثل هذه الاعتبارات تكون مجالاً حياً لنقاش ممتع مفيد (سمك، 1975، ص 563- 565).

أهداف المسرحية التربوية. وأهميتها في تعليم اللغة.

1- إنها وسيله صالحه مجديه في تدريب ألسنه التلاميذ على التعبير السليم أجاده الكلام، و تنميه ثروتهم اللغوية في الألفاظ والأساليب، والنهوض بأذواقهم الا دبيه والفنية، و الكشف عن ذوي المواهب منهم و توجيههم و استغلال استعداداتهم .
2- إنها من خير العوامل في تعويد التلاميذ فن الإلقاء و التمثيل و إتقان التعبير وانتزاع الخوف و الخجل من نفوسهم و طبعهم على الاتزان و الجرأة في القول و الأقدام في العمل و الثقة بالنفس و الاندماج في مجالات الحياة و غمار المجتمع.
3- أنها تبعث فيهم روح المرح و النشاط ،وتشوفهم لأداء واجباتهم و تحبب إليهم الحياة المدرسية، وتخلع على أعمالهم فيها روحا جديده تبعد عنهم الحياة الخاملة القاعدة التي لا تتفق مع الاتجاهات التربوية الحديثة .

4- أنها من خير العوامل المهمة في تثقيفهم وتثبيت المعلومات والحقائق في عقولهم لان اثر المسرحيات و التمثيل في إدراكهم أعمق و أبقى من آثار أساليب الشرح و الإيضاح و التسميع العادي، كما أن التلاميذ يكونون في حاله تليه و استجابة تجعلهم أشد شوقا واعظم انتباها وإقبالا على ما يمارسونه . فضلا عما ينجم من أثر التكرار و الانتباه المركز اللذين يتطلبهما تمثيل المسرحية و القيام بأدوار أشخاصها، و قد دلت التجارب النفسية على أن لأمثال تلك الظروف التي تتوافر في المسرحيات و التمثيل أثرا نافعا بعيد الغور في ثبات الذكريات و عمليه التعليم فإن ما تتركه أمثال تلك المسرحيات في نفوس التلاميذ يصبح جزءا لا ينفصل من حياتهم و يثبت في أذهانهم ويصير في مأمن من النسيان .

5- إنها وسيله لتهذيب النفوس وتربيه الوجدان و صقل العاطفة و إنماء الخيال وكسب المهارة ،و منزله التمثيل في ذلك كمنزله سائر الفنون الجميلة فهو تربيه و دراسة وفن، ولتربيه الحديثة تهتم بالوجدانيات و العواطف لأنها عنصر أساسي في حياه الأطفال العقلية . و إنهم ليجدون في التمثيل فرصه للتعبير الوجداني القوي الذي يزكي نفوسهم و يجلو أفئدتهم، فيتصرفون على ضوء ذلك في حياتهم تصرفا سليما أساسه الحصافة والوعي وحسن الإدراك ... و من المسرحيات و التمثيليات الجيدة يستطيع التلاميذ أن يستنبطوا دستور السلوك الإنساني و الأوجه المختلفة لتجارب المرء في الحياة وما في الأخلاق من عناصر و دقائق خفيه، و ليس يخفى ما في إدراك ذلك من النواحي التهذيبية للتلاميذ .

6- أنها تهيئ للتلاميذ فرصا ممتعه و جوا بديعا لدراسة حيه أدبيه و تاريخية و اجتماعيه يعنون بأعدادها و حسن إخراجها ،و يجعلون منها صورا حقيقية نابضة، ابتغاء تقدير زملاءهم و إشباعا لميولهم.

7- مزاوله التلاميذ لتمثيل المسرحيات يخلع على روح المدرسة وجوها طابعا. طريفا عندما تتاح الفرصة للتلاميذ بمزاوله هذا النشاط بمرأى من آبائهم و أمهاتهم وأساتذتهم في المناسبات المختلفة، ولهذا الاتجاه أثر بالغ في نفوس التلاميذ و أهليهم وإثارة اهتمامهم بأعمال المدرسة و نشاطهم التربوي، فضلا عما يستوجبه ذلك من اعتزاز التلاميذ بمدرستهم حتى أولئك الذين لم يشتركوا منهم في مزاوله العمل المسرحي فإنهم يشعرون بأن الجهود التي بذلت فيه هي مما يغبطون عليه ويهنئون به وأنها ذات ارتباطات وثيقة بكيانهم المدرسي

8- وفوق ذلك فإن التمثيل في حد ذاته عامل من عوامل التسلية اللطيفة و السمر الممتع و كسب المهارات المتنوعة .

الأنماط اللغوية (القواعد)

مفهومها وموقعها:

تعد الأنماط اللغوية، بما تمثله من قوانين وضوابط لغوية، مظهراً من مظاهر رقي اللغة، ودليلاً على حضارتها، وبلوغها مرحلة النضج والاكتمال، وهذا يعني أن أي لغة لا يمكن أن تصل إلى مستوى يكون لها قواعد، وضوابط إلا إذا كانت على درجة من الرقي الحضاري، والتكامل الذي يجعلها قادرة على أن تلبي حاجات الناطقين بها في ميدان حياتهم (البجة، 2000؛ مدكور،1984).

ومن الثابت، أن اللغة العربية قد وصلت إلى ذروة رقيها، وبلغت قمة اكتمالها في المدة الواقعة قبل الإسلام بقرن ونصف على وجه التقريب، وبهذا الرقي اللغوي، تمكنت اللغة العربية من الحفاظ على سلامة قوانينها، واتساق ضوابطها جيلاً بعد جيل، يتناقلونها سليقة، وينطقونها طبعاً وسجية، على وفق تلك القوانين والأنظمة، إلى أن خبت تلك السليقة، وضعفت الملكة اللسانية عند العرب، باختلاطهم بالأمم غير العربية، فكانت الحاجة ملحة إلى إبراز هذه القواعد، واستخلاصها من أساليب العرب الفصحاء، ووضع المؤلفات في ذلك في محاولة لتقويم اللسان العربي الذي سيطرت عليه ظاهرة الخروج عن ضوابط اللغة، ومن هنا كان الاهتمام بتدريس النحو لأنه:-

- دليل أصالة اللغة، وسمة حضارة من سماتها.
- ضوابط، وقوانين تحكم اللغة، واستخدامها استخداماً سليماً، وبخاصة بعد أن شاعت العامية في الوسط العربي، وتعددت لهجاته.
- مرتبط بصحة الفهم ارتباطاً وطيداً، فنحن عندما تقول: (نصر الحق صاحبه) لا نستطيع أن نقرر – دون اتباع القواعد- من الذي نصر الآخر، هل هو الحق؟ أم أنه صاحب الحق؟

ويخطئ دارسو العربية حين يظنون أن النحو يعني معالجة أواخر الكلمات فحسب، ولكنه في الحقيقة، كما يصفه العالم جود (Good) : عبارة عن تركيب الجمل، وتركيب الجمل في العبارة، فهو جزء من دراسة اللغة يختص بعلاقة الكلمات، واختلاف هذه العلاقة،

ووظائف هذه الكلمات في الجمل، وبناء على هذا، فالنحو عبارة عن أسس منظمة تنظيماً منطقياً، وقوانين مرتبطة بموضوع اللغة (البجة، 2000).

أولا: الأهداف الخاصة لتدريس الأنماط اللغوية:

أ- في الصفين الأول والثاني:

يؤمل من طلاب هذين الصفين أن يتمكنوا من : -

1- التعرف إلى النمط اللغوي الصحيح، وتمييزه من النمط غير الصحيح.

2- تمييز أقسام الكلام العربي الرئيسة (الاسم، والفعل، والحرف) دون إقحامهم في تفسير المصطلحات.

3- التعرف إلى بعض الأساليب شائعة الاستخدام في حياة الطفل اللغوية من خلال دروس القراءة.

4- استخدام بعض الأنماط، والأساليب اللغوية السهلة، كثيرة الدوران في وحدات كتاب القراءة.

ب- في الصف الثالث:

يفضل في هذا الصف أن تعالج الأنماط اللغوية بالطريقة القاصدة دون أي تفسير للمصطلحات النحوية والصرفية، لذا فانه ينتظر من الطلاب أن يتمكنوا من:-

1- التمييز بين نوعي الجملة العربية، الجملة الفعلية والاسمية، والتعرف إليهما دون تفسير المصطلحات.

2- التعرف إلى اشهر الأسماء الموصولة الشائعة في الاستعمال اللغوي مثل : الذي، والتي، واللذان، واللتان، والذين....

3- التعرف إلى اشهر أسماء الإشارة الشائعة في الاستخدام اللغوي نحو: هذا، وهذه، وهذان، وهاتان، وهؤلاء.

4- التعرف إلى بعض الأساليب اللغوية المرتبطة بالتعبير كأسلوب التعجب، والاستفهام، والنداء.

5- التعرف إلى التراكيب اللغوية السليمة، وتمييزها من التراكيب اللغوية غير السليمة.

6- فهم مدلولات المذكر، والمؤنث، والتثنية، والجمع.

7- استخدام بعض الأساليب، والأنماط اللغوية الشائعة في اللغة استخداماً شفوياً وكتابياً (البجة، 2000).

ثانيا: موضوعات الأنماط اللغوية:

يجمع التربويون على أن تعليم قواعد اللغة - نحوها وصرفتها- وسيلة لتقويم اللسان واليد، وليس غاية في حد ذاته، كما أنهم يتفقون على أن النحو وحده لا يكفي لتحقيق السلامة اللغوية عند الطلاب، بل لا بد من الأخذ بعين الاعتبار البيئة اللغوية الصالحة، وكثرة الدربة والمران كلاماً وكتابة، ومما يؤسف له، برغم هذا الإجماع، أننا نجد أن القواعد في مدارسنا أصبحت مطالباً بحفظها مرتبة كما وردت في الكتب التراثية النحوية، دونما نظر إلى علاقاتها بدروس القراءة، أو التعبير، أو حاجة الطالب إليها. ويمكن رصد هذه الموضوعات على النحو الآتي:

أ- في الصفين الأول والثاني:

موضوعات الأنماط اللغوية في هذين الصفين، ترمي إلى تحقيق أهداف القراءة والكتابة، والتعبير والأناشيد، من خلال ما ورد هذه الأنماط عرضاً في هذه الفروع، ولذا فمن المفترض أن يشتمل محتوى الكتاب المقرر على الأنماط الآتية:-

1- أقسام الكلمة الثلاثة: اسم، وفعل، وحرف.

2- الجملة الفعلية، والجملة الاسمية .

3- الأنماط اللغوية الشائعة في حياتهم اللغوية، كالتعجب، والاستفهام، والنداء، وأسماء الإشارة...

4- أسلوب الإضافة، ودلالته نحو : مؤلف الكتاب وكتاب المؤلف.

5- تراكيب، وألفاظ للتميز بين المذكر، والمؤنث، والمفرد، والمثنى، والجمع.

ب- في الصف الثالث:

1- أقسام الفعل من حيث الزمن(ماض، ومضارع، وأمر).

2- المفرد، والمثنى، والجمع.

3- المذكر، والمؤنث.

4- أسماء الإشارة مثل : هذا، وهذان، وهؤلاء، وذلك، وتلك .

5- بعض الأسماء الموصولة.

6- ضمائر الرفع مثل: أنا، وأنت، وهو، وهما، وهم، ونحن...

7- بعض أدوات الاستفهام مثل: هل، وما، ومن، وماذا، وكيف.

8- أسلوب النداء وأداته(يا) .

9- النعت في أيسر صورة.

10- كان في تركيبها البدائي السهل.

موازنة بين الطريقتين:-

1- الطريقة العرضية سهلة لأنها تدرس دون قصد من قبل المعلم، وبالتالي فهي ليست بحاجة إلى إعداد، وتحديد، وتفكير، في حين تحتاج الطريقة القاصدة إلى الإعداد المنظم مع شيء من الربط المنهجي.

2- يستطيع المعلم الاستعانة بالطريقة العرضية، واستخدامها في مراحل التعليم المختلفة، أما الطريقة القصدية، فلا ينصح باستخدامها إلا في المراحل المتقدمة .

3- يستطيع المعلم بالطريقة العرضية الانطلاق بسرعة في تدريس القواعد اللغوية، في حين تستغرق وقتاً طويلاً بالطريقة القاصدة، لأنها تستلزم حصصاً متباعدة.

4- الطريقة العرضية تحتفي بالمعنى، والاستخدام اللغوي، أما الطريقة القاصدة فإنها تحد من انطلاق التلميذ في حديثه لالتفاته إلى الضبط السليم، خشية الوقوع في الخطأ، وبالتالي تبعده عن التركيز على المعنى.

5- في الطريقة القاصدة أسس يمكن الرجوع إليها للتأكد من الخطأ، والصواب، في حين لا يستطيع الطفل أن يتأكد من سلامة موقفه اللغوي بالطريقة العرضية، ويحضرني هنا قول لأحد علماء اللغة القدامى عندما سئل عن سبب وقوع العربي في الخطأ، فأجاب : إن ذلك ناجم عن أمرين :

الأول: أن اللغة العربية لغة معربة اشتقاقية، مما يعني لزوم اتباع قواعد منظمة لضبط العملية الاشتقاقية الإعرابية .

الثاني: أنه ليس للعرب قواعد يرجعون إليها، وضوابط تعينهم على تلمس الخطأ والانحراف اللغوي. وبناء على موقف الفريقين من تدريس القواعد يمكن أن نستخلص طريقة وسطية تقرب من وجهتي نظر الفريقين، وذلك على النحو الآتي:

في الصفوف الأولى: استخدام الطريقة العرضية، ومن ثم تؤدي القواعد الطريقة القاصدة المنظمة بعد المحصلة الأولى، وابتداء من الصفوف الأساسية العليا.

ألا يقحم الطلاب في التفصيلات، ومسائل الخلاف النحوي، وحفظ الأمثلة والقوالب القديمة، ويستعاض من ذلك باختيار القواعد التي لها أهمية وظيفية، وتخدم احتياجات الطفل، وتسعفه في سلامة نطقه وكتابته (البجة، 2000؛ مدكور،1984).

خامسا: طريقة تدريس الأنماط اللغوية:-

يتبع في تدريس الصفوف الأربعة الأولى الطريقة العرضية، بمعنى أن يتعرف الطالب إلى الأنماط اللغوية المناسبة لسنة، ونموه بصورة غير مباشرة من خلال ورودها في دروس التعبير، والقراءة، والكتابة، والأناشيد، حيث يمكن تدريس هذه الأنماط باتباع ما يأتي: -

1- ينطق المعلم النمط اللغوي من خلال تأدية لخطوات القراءة، ويكون ذلك مرات متتالية حتى تعتاد أذن الطالب هذا النمط، وتألفه.
2- يقوم الطلاب بترديد النمط اللغوي تحت إشراف المعلم وتنظيمه.
3- يلفت المعلم أنظار التلاميذ في أثناء القراءة إلى النمط المقصود بطريقة غير مباشرة، ويركز عليه.
4- يدون الطلبة النمط المقصود في دفاترهم تحت إشراف المعلم لتثبت في أذهانهم صورته القرائية والكتابية .
5- تكليف الطلاب بإعطاء أمثلة، وأنماط مشابهة لما قرؤوه، أو كتبوه في جمل من إنشائهم (البجة، 2000).

دور الألعاب التربوية في تعلم اللغة وتعلمها.

لم تعد الألعاب وسيلة للتسلية حين يريد الأفراد أن يقضوا أوقات فراغهم، ولم تعد وسيلة لتحقيق النمو الجسماني فحسب، بل أصبحت أداة مهمة يحقق بها المرء النمو العقلي، واعتبر "بياجيه" اللعب جزءا لا يتجزأ من عملية النمو العقلي والذكاء. ونظرا لأهمية الألعاب التربوية فقد أولاها التربويون اهتماما كبيرا، وأصبحت عنصرا مهما ومكونا أساسيا من مكونات الطرق التي تستخدم في تدريس المواد التربوية المختلفة، فعلى سبيل المثال ينسجم استخدام الألعاب التربوية مع خصائص الطريقة التواصليةCommunicative Approach التي بنيت عليها كتب اللغة الإنجليزية المقررة في بلدان كثيرة، لان استخدام الألعاب التربوية يتطلب إيجاد موقف ذات معنى لاستعمال اللغة والتواصل فيما بين اللاعبين بسهولة ويسر؛

فالألعاب تساعد على إثارة الدافعية لدى الطلبة، وتحفزهم على التعلم. وعندما نعتبر أن التعلم والتعليم عملية فردية معقدة، فان للدافعية دورا مهما وأساسيا في عملية التعليم والتعلم، كما أن استخدام الألعاب يوفر مواقف اجتماعية تساعد على التعليم والتعلم بصورة واضحة، وأكثر من ذلك فان استخدام الألعاب يعمل على توفير أجواء مريحة وممتعة تستخدم فيها اللغة .أما في الأردن فقد بنيت الكتب المقررة لتدريس اللغة الإنجليزية على الطريقة الانتقائية Elective Approach التي تختار أفضل الأنشطة والأساليب من طرق التدريس العالمية المختلفة، وبما يناسب الواقع التعليمي في الأردن وحاجات الطلبة، فأدخلت الألعاب والأغاني والكلمات المتقاطعة وغيرها لتدريس المفردات والمهارات اللغوية المختلفة، ولإثارة دافعية الطلبة وحفزهم على التعلم في أجواء مريحة خالية من التوتر.

ونظرا لأهمية الألعاب التربوية في تعلم اللغة فسوف نركز على الأمور الآتية في ميدان الألعاب التربوية: كيفية اختيار الألعاب المناسبة وإعدادها، واللغة التي يستخدمها المعلم في تنظيم الألعاب ، وبعض النقاط المهمة والعملية الواجب أخذها بعين الاعتبار، وأمثلة من العاب مختلفة تغطي المهارات المختلفة، بالإضافة إلى المفردات والتراكيب.

أهمية الألعاب التربوية في تدريس اللغة :

هناك أسباب تستدعي استخدام الألعاب التربوية في تدريس اللغة داخل الغرف الصفية منها:

1- تركيز انتباه الطلبة على تراكيب لغوية أو نماذج قواعدية أو مفردات محددة.

2- تعزيز ما تعلمه إلى الطلبة وإثراؤه، وإعطاء فرصة مناسبة للمراجعة الهادفة.

3- المشاركة الفعالة للمستويات المختلفة للطلبة؛ لأنها تقدم فرصا متساوية لبطيئي التعلم وسريعي التعلم.

4- اختيار الألعاب المناسبة لأعمار الطلبة ومستويات تحصيلهم اللغوي، ويتحقق ذلك عن طريق اختيار العاب سهلة للمبتدئين.

5- المساهمة في توفير أجواء منافسة صحيحة، وأجواء تساعد على الاستخدام المبدع للغة بصورة طبيعية جنبا إلى جنب مع الأساليب والأنشطة المختلفة.

6- تزويد المعلم بتغذية راجعة مباشرة.

7- توفير تدريب مناسب للطلبة في المهارات اللغوية كافة، عندما يستخدمها المعلم في عرض الدرس Presentation ، أو عند المراجعة وتكرار استخدام النشاطات اللغوية ،

أو عندما يريد أن يتيح الفرصة للطلبة لاستخدام اللغة استخداما حرا، ويمكن استخدامها في جميع أنواع الوظائف اللغوية مثل التشجيع والموافقة والانتقاد.

8- عدها Adewni- Fawui Abald فترة استراحة Break ويستخدمها المعلم بعد إعطاء أشكال مكثفة من النشاطات اللغوية.

اختيار الألعاب:

عند اختيار الألعاب التربوية يجب مراعاة سهولة تنظيمها داخل غرفة الصف، ومدى إثارتها لاهتمامات الطلبة، وارتباطها بالنشاطات اللغوية التي يتم عرضها، وأن يتناسب الوقت التي تحتاجه في إعدادها مع مدى مساهمتها في عملية التعليم والتعلم.وعندما يتخذ المعلم قرارا باختيار اللعبة المناسبة فان عليه مراعاة العوامل التالية:

1- حجم الصف.
2- أعمار الطلبة الموجودين في الصف.
3- مستوى الصف التحصيلي.
4- التراكيب اللغوية المراد تدريسها.
5- الفراغات الموجودة في الغرف الصفية التي يمكن الاستفادة منها عند القيام بالألعاب.
6- عامل الفوضى ومدى تأثير الغرف الصفية المجاورة .
7- اهتمام الطلبة داخل الصف وخارجه.
8- إعداد الأدوات المناسبة المتوافرة.
9- الاعتبارات الثقافية.
10- الوقت المتاح للعبة.

إعداد المعلم المسبق للألعاب:

يجب أن تعد الألعاب التربوية مسبقا قبل استخدامها داخل غرفة الصف، وان يكون هذا الإعداد جزءا من خطة الدراسة المعدة. وألا تكون عملا ثانويا يتم دون تخطيط أو إعداد، وهذا الأمر يتطلب من المعلم ما يلي:

1- أن يقوم بجمع المواد التي يمكن استعمالها عند إجراء اللعبة، وينبغي استخدام المواد المتوافرة في المدرسة التي لا يشكل الحصول على أية صعوبة.

2- أن يعرف المعلم كيفية إعداد اللعبة، وان يفهم استعمالها وقوانينها وأهدافها قبل أن يوضحها للطلبة.

بما أن استخدام الألعاب داخل الغرف الصفية له أهمية كبيرة في تعلم اللغة وتعلمها فقد تزايد الاهتمام باستخدامها لتحقيق هذا الغرض. وبما أن الألعاب توفر فرصا من الاسترخاء للطلبة والمعلمين عن طريق التنويع في الأنشطة المستخدمة، فان تدريب المعلمين على استخدام الألعاب وإعدادها واختيارها وتنظيمها، وتقديم أمثلة منها يصبح ضرورة في الدورات التدريبية المنعقدة في أثناء الخدمة، التي أولتها وزارة التربية والتعليم العناية الكبرى منذ أن بدأت خطة التطوير التربوي.

تقديم الألعاب / القيام بالألعاب:

يتم تقديم الألعاب عادة بالطريقة التالية:

1- يوضح المعلم قوانين استخدام اللعبة للطلبة.

2- يعرض اللعبة أو أجزاء منها، ويمكن أن يتعاون مع بعض الطلبة في ذلك.

3- تقوم مجموعة من الطلبة باستعمال اللعبة أمام الطلبة في الصف.

4- يكتب الكلمات والتراكيب اللغوية الضرورية المراد استعمالها على السبورة.

5- تقوم مجموعات من الطلبة بإجراء اللعبة.

6- يقوم الأفراد أو الصف جميعا بالتجربة، ويفضل مسح التراكيب والمفردات عن السبورة.

اللغة المستخدمة عند استعمال الألعاب:

يحتاج المعلم عند استخدام الألعاب إلى لغة مناسبة تعبر عن التعليمات والأوامر الخاصة بتنفيذها، ولغة تعبر عن كيفية استخدام الألعاب وتنظيم الصف وتنظيم الطلبة في مجموعات، ويحتاج استخدام لغة مناسبة للتقدير الإيجابي عند المدح والثناء، ولغة مناسبة عند إصدار اللوم، ولغة مناسبة للتقويم، ويجب أن تكون هذه اللغة مناسبة لمستوى الصف، وان تكون واضحة ومفهومة للطلبة ليسهل استخدام الألعاب وتحقيق الأهداف المرجوة منها.

بعض النقاط المهمة التي يجب مراعاتها عند استخدام الألعاب:

لضمان أفضل فائدة من استخدام الألعاب يجب مراعاة ما يلي:

1- عند اختيار اللعبة المناسبة يجب أن تكون أهدافها وقوانين استعمالها واضحة لدى المتعلمين.

2- أن يتوفر لدى الطلبة استعداد للقيام باللعبة؛ لان هذا الاستعداد يعتبر أمرا ضروريا، وان وجد طلبة لا رغبة لهم في المشاركة فيمكن جعلهم حكاما أو مسجلين للنقاط.
3- عندما يشعر المعلمون بان الطلبة قد تعبوا من القيام باللعبة عليهم أن يتوقفوا عن ممارستها.
4- أن يعمل المعلم على خلق جو مريح بعيدا عن التوتر وإثارة الفوضى، أي يحافظ على التوازن المطلوب.
5- عدم التوقف عن إجراء الألعاب التي تسير بنجاح ليقوم المعلم بتصحيح خطا لغوي ما يقع فيه أحد الطلبة.
6- أن يحاول المعلم ترتيب المجموعات بطرق مختلفة، وألا يبقى أفراد المجموعة الواحدة من غير تبديل أو تغيير طوال الوقت.

أمثلة لألعاب تغطي استخدام المفردات والتهجئة ومهارة المحادثة والاستماع والكتابة والقراءة:

اللعبة التالية تستخدم لتعزيز استخدام المفردات ولفحص قدرة الطلبة على الملاحظة والتذكر:

يعد المعلم مجموعة من الأشياء المألوفة لدى الطلبة مثل قلم رصاص وقلم حبر ومفتاح وساعة يد وممحاة ودفتر وكتاب... الخ). ويضعها على الطاولة أمام الطلبة، ويطلب إليهم أن ينظروا إليها مدة، ثم يقوم المعلم بتغطيتها، ويطلب من الطلبة كتابة أسماء الأشياء التي شاهدوها، والطالب أو المجموعة التي تكتب أسماء أشياء اكثر من غيرها تعد المجموعة الفائزة. وهناك لعبة أخرى تهدف إلى اشتقاق معاني مفردات وكتابة جمل بوصف الأشياء المراد تسميتها وهي:

- يطلب المعلم إلى الطلبة كتابة أربع جمل تصف شيئا ما، بحيث تحتوي الجملة الأولى على معلومات قليلة عن الشيء المراد وصفه، والجملة الثانية تحتوي على معلومات لوصف الشيء بشكل اكثر وضوحا من الجملة الثانية، ثم الثالثة والرابعة يمكن تخمين الشيء الموصوف، ويعطى الطالب/ المجموعة التي تحزر الإجابة بعد الجملة الأولى علامات أكثر، وبعد الجملة الثانية علامات أقل، وبعد الجملة الثالثة علامات أقل، وبعد الجمل الرابعة علامة وهكذا.

مثال: لعبة تنمي مهارة الاستماع، وتفحص قدرة الطلبة على اتباع تعليمات:

يطلب المعلم إلى الطالب أن يكتب رقما، على سبيل المثال رقم (8)، ثم يطلب إليه مضاعفة العدد (يصبح 16)، ثم يطلب إضافة أي رقم زوجي آخر إليهم(مثلا إضافة رقم 4 ليصبح العدد 20)، ثم يطلب المعلم إليه أن يقسم العدد الناتج على اثنين(يصبح العدد 10)، ثم يطلب المعلم إليه أن يطرح نصف العدد الزوجي الذي تم إضافته في الخطوة الثالثة(10-2) = 8 الإجابة تكون الرقم نفسه الذي تم افتراضه.

مثال للعبة تستخدم لتنمية مهارة المحادثة:

يقول الطالب مجموعة من الجمل الخبرية والاستفهامية والمنفية نصف أعمالا يقوم بها أحد أفراد عائلته أو أحد جيرانه أو أصدقائه ويجيب عن الأسئلة التي يطرحها عليه الطلبة الآخرون.

ومثال آخر، يذكر أحد الطلبة اسم شخصية أو شيء مهم يحاول الطلبة معرفة هذه الشخصية أو ذلك الشيء بطرح أسئلة، ويكون الفائز من يطرح السؤال الذي يحدد الشخصية أو الشيء.

مثال على استخدام الألعاب لتنمية مهارة الكتابة:

يكتب المعلم حروفا على السبورة ويترك فراغا مقدار كلمة واحدة بعد كل حرف مثلا:

M R U L A F T B S H

ثم يطلب من الطلبة كتابة برقية وذلك عن طريق تشكيل كلمات من الحروف الموجودة، ويمكن تكوين البرقية التالية من الحروف أعلاه:

ألعاب القراءة في المرحلة الابتدائية(*):

1- مقدمة:

تعتبر القراءة الأداة الرئيسة للانفتاح على معارف العصر الحديث - لذا فلا بد من اتباع أنجع الطرق وأكثرها فعالية لتمكين الطفل من تعلم القراءة وممارستها على النحو الأفضل، وفي ضوء ذلك يستحسن تضمين المناهج والمقررات التعليمية الكثير من التمارين

(*) تم أخذ جميع أمثلة الألعاب من ترجمة العموري 1988، لمقال في النشرة التربوية للتعليم الابتدائي، عدد (20) حزيران - وزارة التربية التونسية.

والأنشطة المتنوعة التي يجري إخراجها أحيانا على شكل العاب مسلية تعطي الأبعاد والعناصر المختلفة لعملية القراءة.

إن العاب القراءة التعليمية أسلوب فعال اثبت جدواه خاصة في الصفوف الابتدائية الأولى ويعود إلى انسجامها مع طبيعة وخصائص الطفل العقلية الحركية في هذه الصفوف (العموري، 1988).

2-أهداف العاب القراءة:

- تدريب الطفل على النطق السليم لأصوات اللغة عن طريق تدريب أعضاء الجهاز الصوتي لديه.
- تيسير عملية تعلم القراءة والكتابة على الطفل.
- توفير جو صحي يساعد على الانطلاق والتحرر والمبادأة الذاتية.
- جذب وإثارة انتباه واهتمام الطفل طوال الوقت.
- التخلص من ظاهرة الروتين والرتابة، والخروج من المألوف.
- تنمية قدرة الطفل على تحليل وتشخيص الحروف والمقاطع.
- تنمية قدرة الطفل على القراءة.
- تنمية روح العمل الجماعي الفعال والنشاط لدى الأطفال (العموري، 1988).

أولا: العاب القراءة والاستيعاب

1-الجمل المكتوبة:

أ- على السبورة:

يطلب المعلم من الطلبة عدم النظر إلى السبورة ليقوم هو بدوره بكتابة جمل عليها. وبعد انتهاءه من الكتابة يسمح للطلبة بالنظر إلى السبورة لقراءة ما كتب عليها ثم يقوم الطالب صاحب العلاقة بتنفيذ مضمون الجملة.

ب- البطاقات:

يوزع المعلم بطاقات مدون عليها جملاً مفيدة، ثم يطلب من الطلبة تنفيذ مضمون الجمل.

مثال | يمشي مثل | ضع | ارسم | ....الخ

2-الألغاز والحوازير:

تكتب بخط كبير وواضح على بطاقات ويقرأها الطلبة بشكل جماعي أو فردي لمناقشتها وإيجاد حلول لها.

أمثلة: به نلعب ويبدأ بحرف الكاف؟ .... كرة

نراه في الليل ويضيء لنا الطريق؟.....القمر (العموري، 1988 ص129).

3- إعادة بناء الجمل:

يعرض المعلم كلمات مبعثرة على بطاقات، في كل بطاقة كلمة، ويكلـف أحـد الطلبـة بإعادة ترتيب هذه الكلمات ليشكل منها جملة مفيدة. ثم يقوم الطالب بقراءة الجملة الجديـدة التي كونها.

مثال: أ- علي يرسم تفاحة

تفاحة | يرسم | علي

ب- قطة سميرة في الشارع

الشارع | في | قطة | سميرة

4- تطابق صورة مع جملة أو العكس:

ففي المثال التالي يطلب المعلم مـن الطلبـة وصـل كـل سمكـة بالجملـة الـتي تناسـبها وقراءتها.

أنا الهمكة الملكة أنا السمكة النجمة أنا السمكة السيارة أنا السمكة الأجاصة

ثم يقوم الطالب بوصل كل سمكة بالجملة التي تناسبها:

5- الكلمات المترادفة:

مثال: يطلب المعلم من الطلبة اختيار الجملة الصحيحة من بين :

روت لنا المعلمة قصة

قالت لنا المعلمة قصة

ثم يقوم أحد الطلبة بقراءتها

6- تطابق الرسم مع الكلمة أو العكس:

مثال: يعرض المعلم رسمة طير ويطلب من أحد الطلبة أن يبحث في عدة بطاقات ليختار البطاقة التي تحمل كلمة طير.



أرنب طير دجاجة

7- لعبة الأخطاء:

يعرض المعلم جملة ذات معنى غير معقول

مثال:- يطير الحمار ويهبط على زهرة

يقرا الطلبة الجملة بصمت ليتعرفوا على الخطأ فيها. ثم يقوم أحدهم بتصويبها وقراءتها بعد التصويب.

- تطير النحلة وتهبط على زهرة.

8- لعبة الجمل الحرة:

يختار المعلم فقرة من نص درس القراءة وينتقي منها كلمات متفرقة ومبعثرة ثم يطلب من الطلبة وضع هذه الكلمات في جملة مفيدة أو فقرة جديدة ذات معنى.

9- لعبة الاسهم:

يورد المعلم المثال التالي:

صل بسهم بين شراب الليمون أو الكعكة وبين المواد اللازمة لعمل كل منها فيما يلي:

شراب الليمون

الكعكة

ملح
حليب
سكر
ماء
زيت
ليمون
طحين
بيض

11- لعبة التصنيف:

يورد المعلم مجموعة من المفردات المبعثرة ويطلب من الطلبة إعادة تصنيفها وتجميعها في مجموعات بحيث تصبح كل الكلمات المتقاربة في مدلولاتها في مجموعة واحدة صغيرة.

مثال: دجاجة، أسد، قط، مهر، لبؤة، جرو، كلب، فرس، بقرة، صوص، شبل، قط، حصان، عجل، كلبة، ثور.

مثال: دجاجة ديك صوص مهر ، حصان ، فرس،...الخ.

ثانيا: العاب النطق والنبرة

1-العاب الأصوات:

مثال: يعرض المعلم كلمة ثم يطلب من الطلبة أن يأتوا بكلمات جديدة تنتهي كل منها بنفس الصوت الذي تنتهي به الكلمة الأصلية:

مثال: 1- كوى: عوى، شوى، نوى، طوى.

2- يسمو: يرنو، يعلو، يبدو.

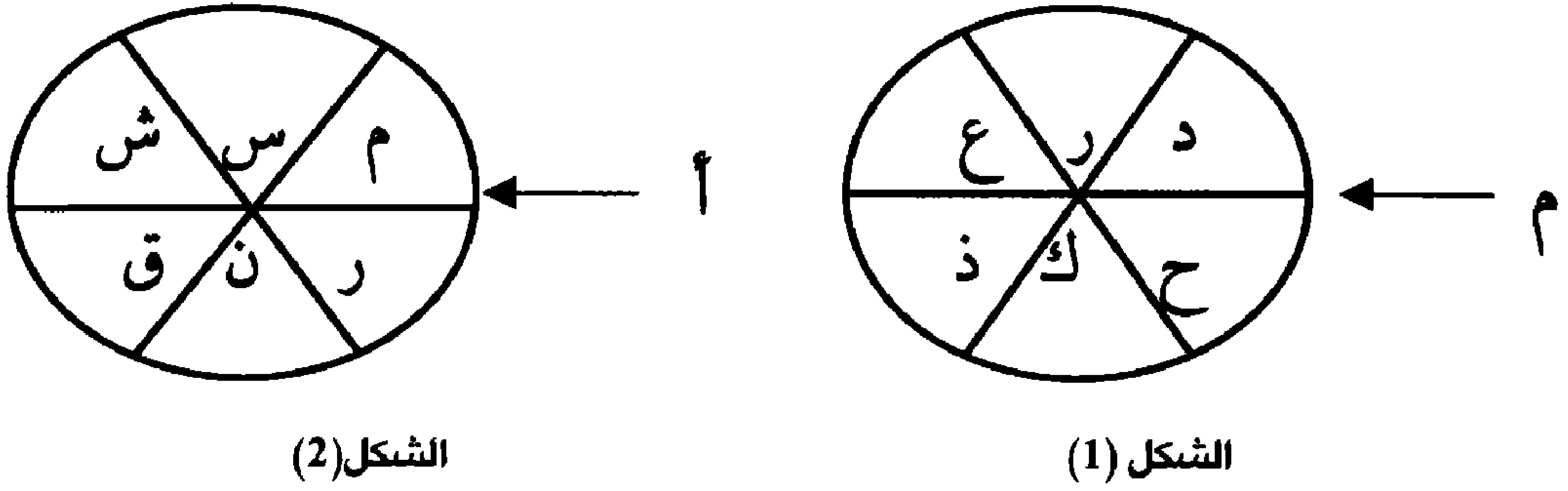
يطلب المعلم من الطلبة تلوين أوراق الشجرة التي كتب عليها حرف (و) في الرسمة المرفقة.

2- العاب التجميع والربط:

أ- لعبة الدائرة المتحركة:

يحضر المعلم قطعة دائرية الشكل من الخشب أو الورق المقوى ويكتب عليها عددا من الأحرف كما في الشكل (1) ويثبتها من مركزها بمسمار على الحائط، ويكتب على يمينها حرفا

مثل (م)، ثم يحضر قطعة دائرية ثانية ويثبتها بنفس الطريقة السابقة ويكتب عليها حروفا أخرى كما في الشكل (2) والى يمينها يكتب حرف آخر مثل (أ).



الشكل (1) الشكل(2)

يحرك أحد الطلبة الدائرة الأولى حتى يصبح السهم في وضع يشير إلى أحد الحروف على الدائرة الأولى، وليكن (ح) فيقرأ الطالب آخر المقطع (م ح) ويحرك طالب ثالث الدائرة الثانية ليصبح السهم مصوبا نحو الحرف (ر) مثلا فيتكون لدينا مقطع (أ ر). ثم يقوم طالب آخر بربط المقطعين ويقرأ كلمة (محار) وهكذا تستمر اللعبة ويطلب من الطلبة تجميع مقاطع أخرى لتكوين كلمات ، جديدة ذات معنى.

ب- لعبة الدومينو:

يعرض المعلم كلمة ما ويطلب من الطلبة تكوين كلمة جديدة تبدأ بالحرف الأخير من الكلمة الأصلية ثم يطلب منهم تكوين كلمة أخرى تبدأ بالحرف الأخير من الكلمة الجديدة وهكذا....

مثال: بنت، تمر، رائد، دار، راقي.

-أو يقترح المعلم كلمة ما ثم يطلب من الطلبة تكوين كلمة جديدة تبدأ بالحرف الأوسط في الكلمة الأصلية وهكذا....

مثال: ولد، لوز، ورد، رجل، جار.

ج- لعبة الحروف والكلمات:

يكتب المعلم على السبورة كلمات مثل (حسن، دائرة، يريد، قاسم، هر) ويطلب من الطلبة تكوين كلمة أو كلمات جديدة باستخدام الحرف الأول من كل الكلمات المكتوبة أمامهم فيكتبون المطلوب على أوراقهم ويقرؤون ما كتبوا:

3- لعبة النبرة:

أ- لعبة الدائرة المتحركة:

يعرض المعلم جملة أو جملا خبرية ويطلب من الطلبة تحويلها إلى صيغة الأمر والاستفهام وقراءتها بصوت عال:

مثال: علي يفتح الباب

تصبح

يا علي افتح الباب

أو

هل يفتح علي الباب؟

4- الكلمات المتقاطعة:

مثال: أ-

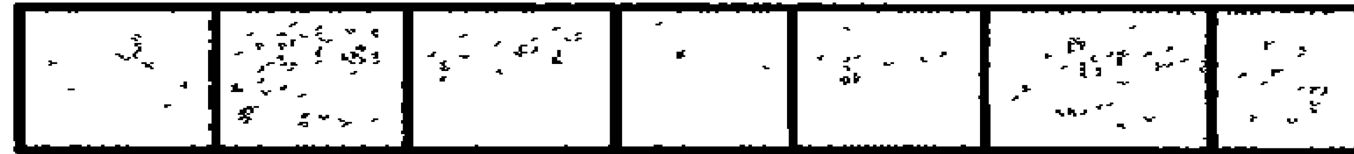
1-اسم مدينة أردنية

2-اسم ولد

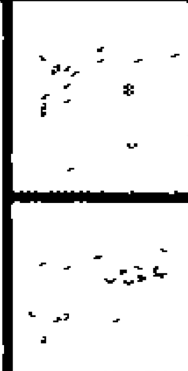
3- اسم فتاة

4- اسم دولة عربية

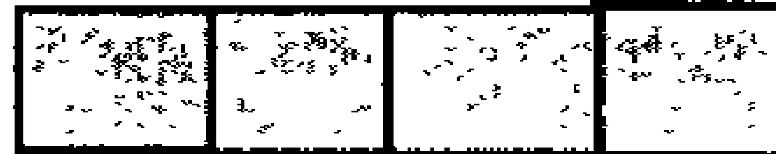
(1)



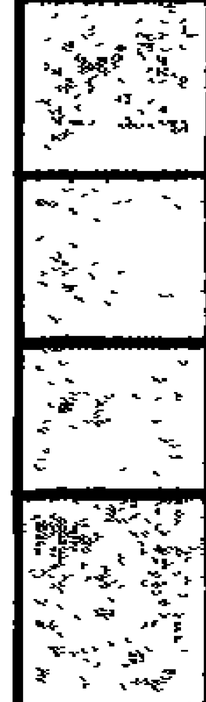
(2)



(3)



(4)

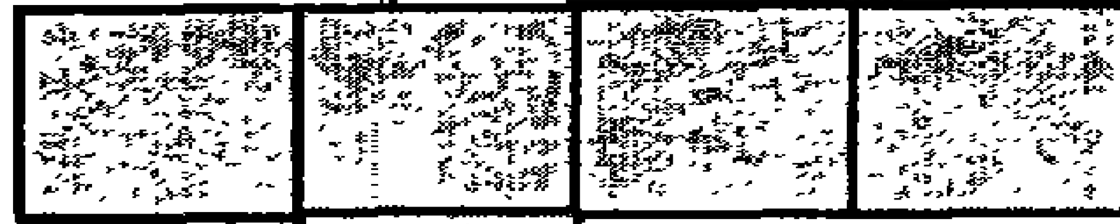


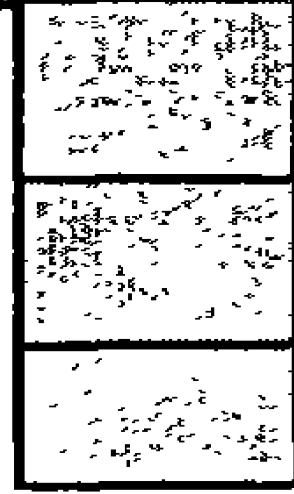
مثال: ب- املأ الفراغ:

1-اسم مدينة أردنية

2- ينقل الرسائل

(1)





(2)

2- هات كلمات تنتهي بالحرفين (أ) و(ن):

توظيف اللعب في تعليم مهارات اللغة والتفكير:

ارتبط مفهوم اللعب في مجتمعاتنا العربية بالذات بالهزل واللاجد، وبعد عن مضامين استثماره تربويا كأداة تخدم الفرد في نموه الفكري والجسمي. هذا في حين، وفي زاوية أخرى من العالم، عكف التربويون على دراسة اللعب عند الإنسان والحيوان على حد سواء، على أساس انه ظاهرة تربوية ترقى إلى مستوى الأداة المنهجية التي يمكن لها تكون جزءا من الممارسات الصفية، يستغلها المعلم لصالح المتعلم. وفي مثل هذه العجالة، لا بد من التعرض بالتعريف لمفهومي التعلم والتفكير، ثم الوصول إلى مفهوم اللعب، وتطور الاهتمام به، وبعضا من الأمثلة على استخدامه تطبيقيا كأداة تعليمية.

أولا: التعلم

يعرف التعلم على انه ، ذلك التغير الظاهر والثابت نسبيا في السلوك، والناتج عن التفاعل مع البيئة بوساطة الحواس. ويحدث التعلم بشكل تفاعلي بين الخبرات التي يمر بها الفرد وسلوكه. وقد أشارت البحوث إلى مبادئ المثير والاستجابة والتعزيز. وكذلك المبدأ المعرفي Cognition ، هذا الذي يستند إلى الإدراك والعمليات العقلية مثل التفكير كمفاهيم أساسية يستند إليها البحث.

ثانيا: التفكير والتعلم

التفكير عملية عقلية تتميز باستخدام الرمز لتسهيل المعالجة والتذكر والتخيل ،لأشياء وأحداث غير موجودة فعلا وقت التفكير، ويساعد هذه العملية العقلية الخبرة الحسية للأشياء الموجودة فعلا، مثال ذلك أحجار الشطرنج التي تسهل تخيل الحدث ورسم الخطط. وتتضح العلاقة بين التفكير والتعلم باستعراض أسلوب حل المشكلات، الذي يعد من اكثر مظاهر

التفكير المؤدي إلى التعلم. حيث يتسلسل هذا الأسلوب من إدراك المشكلة، وذلك أن الإدراك من أهم العمليات العقلية التي تتخلل عملية التفكير. ثم استكشاف بيئة المشكلة وتحليل المواد والعلاقات بين الأشياء، وكثيرا ما يتم ذلك باستغلال موجودات البيئة والمعطيات. ويتبع ذلك إعادة ترتيب عناصر المشكلة مباشرة من خلال طرح الحلول.

وكما أشرنا فان الخبرة الحسية من أهم العناصر المؤدية إلى التعلم من خلال العمل والمران Learning By Doing . ولعل اللعب وأدواته، موضوع هذه الورقة ،يعد من أهم أشكال التعلم من خلال الخبرة.

ثالثا: تطور الاهتمام باللعب

كان أفلاطون أول من أشار إلى اللعب كأداة مساعدة لتعليم الحساب، وتبعه أرسطو الذي ربط اللعب بمفهوم السعي إلى الرشد. ثم امتد هذا الاهتمام ليظهر في كتابات كل من فروبل وبستالوزي وروسو وكومينيوس الذي أشار بالذات إلى أهمية اللعب في التعليم والتعبير عن الذات. وبعد ازدياد الاهتمام باللعب ظهرت نظرية الطاقة الزائدة، التي فسرت ظاهرة اللعب على أنها إطلاق للطاقات الكامنة واصل الفنون، وان اللعب يعمل كمجدد لحيوية الأعصاب المتحللة من الإعياء، وقد اهتم بهذه النظرية هربرت سبينسر الذي درس لعب الحيوانات، وقال بان الحيوانات تصطنع القتال لعبا أن لم تجد القتال الحقيقي، وذلك تحفزا للقدرات الكامنة. وجاءت آراء تشارلز داروِن في كتابه" التعبير عن الانفعالات " لتؤكد حقيقة أن الناس يلعبون تعبيرا عما بأنفسهم من انفعالات الفرح والإثارة، لكنه غالى بقوله بان الأطفال يلعبون امتدادا لحركات أسلافهم من الأسماك، ويحبون التأرجح مثل أسلافهم القردة.

بعد هذا التنوع بالمطروحات، ظهر اتجاهان متقاربان، هما: نظرية التدريب على المهارات لكارل جروس، ونتاج بحوث الدكتورة سوزانا ميلر، وهو الأكثر قربا إلى التوجهات الحديثة لاستمرار اللعب. أما كارل جروس فقد نظر إلى اللعب على انه أساس الجماليات وعدة التدريب اللازم على المهارات المطلوبة من الفرد في البلوغ، فلعب الثرثرة يؤدي إلى اللغة،واللعب الاقتتالي يؤهل الفرد للسيطرة على الجسم ويكسبه روح المنافسة اللازمة لحياة التنافس والتأثير. وأشار إلى لعب السرور والحب ولعب الحركة والتذكر والتعرف وحتى كل وظائف الكائن الحي.

وأما سوزانا ميلر فقد مثلت الاتجاه الحديث الذي يهمنا، وهو أن اللعب درجة من الاختيار والتخلص من القيود التي تلزمنا بها الطرق التقليدية في التعامل مع الأفكار والأشياء والمواد، هذه هي الصلة الرئيسة التي تربط اللعب بالفن وبالأشكال الأخرى مون الإبداع.

وأشارت ميلر إلى أن اللعب هو ظرف وليس اسم لنشاط، أي أنه يصف نوعا من الأداء وتحت أي الظروف يؤدى. وهذا ما يساعد في إثارة الدافعية للإنجاز، ومن جعله سلوكا ادخله في مجال علم النفس ليتم تناوله تطبيقيا في الممارسات المدرسية.

رابعا: اللعب وتعليم اللغات

ينظر عادة إلى اللعبة على أنها وسيلة لملء فراغ آخر خمس دقائق في الحصة الصفية لكن في الواقع، يمكن للمعلم استخدام اللعب في كل مراحل التدريب اللغوي، بدءا بالتدريب الموجه Controlled Practice حتى مرحلة التدريب الحر Free Practice . وهناك أسباب تدعو المعلم لان يستخدم الألعاب بأنواعها:

1- نزيد من دافعية الطالب الضعيف بالذات، للمبادرة والمشاركة في الخبرة التعليمية.
2- تساعد الطالب على الإحساس بالإنجاز لكونه تعلم لعبة على الأقل.
3- تعطب اللعبة الطالب تدريبا مكثفا لإتقان نماذج لغوية مختارة .
4- تشكل اللعبة غالبا دائما دعما للذاكرة Retention Support.
5- تدعم اللعبة روح التعاون وعمل الفريق، وتنمي العلاقة ما بين المعلم والطالب من جهة والطالب وزملائه من جهة أخرى.

خامسا: امثل تطبيقية لاستخدام اللعب في تدريب الطلبة

1- العاب للذاكرة: (نموذج Kim's Game) .

يقوم المعلم لتنفيذ هذا النموذج بتحضير لوحة حائط(صورة أو وسيلة تعليمية) أو مجموعة أشياء، ويقوم الطلبة بدراسة معالمها لمدة دقيقة أو دقيقتين فقط. بعد ذلك يقوم المعلم بتغطية ما تم عرضه، ويطلب من الطلبة إنجاز مهمات تعتمد على قدرة الطالب منهم على تذكر تفاصيل ما سبق عرضه.

مثال: (لتعليم النموذج اللغوي There was\ Were) .

- يعرض المعلم مجموعة أشياء مختارة على الطاولة ولدقيقة واحدة (دمية، قلم، كتاب،......).
- يغطي المعلم الأشياء بقطعة القماش.
- يحاول الطلبة تذكر ما شاهدوه، ويعبرون عما يتذكرونه باستخدام النموذج اللغوي المقترح كتابيا أو شفاها.

- يتفق على نظام خاص لمنح الدرجات.

إن إعطاء معنى للنشاط اللغوي في هذه اللعبة هو خير ما يساعد الطلبة على الانخراط بكل أفكارهم بالخبرة التعليمية. فمثلا يستطيع المعلم أن يغطي فقط صورة شخص ما، ويطلب من الطلبة تخيل انه شخص مطلوب للعدالة وعليهم وصفه من خلال محاولة تذكر معالم شخصيته، واستخدام نموذج الزمن الحاضر البسيط على سبيل المثال.

2- العاب الحرز- التخمين والتنبؤ- Guessing Games.

تتعدد أغراض استخدام العاب الحرز بشكل اكبر من العاب الذاكرة.

مثال على هذا النوع:

- يغطي المعلم صورة شخص معروف يقتطعها من مجلة.
- يبدأ الطلبة محاولة التخمين لمعرفة صاحب الصورة المغطاة. هذا باستخدام النموذج اللغوي(Has He Got?).

مثال آخر:

- يخرج أحد الطلاب من غرفة الصف ريثما يتفق الزملاء على كلمة تمثل ظرف Adverb مثل Quickly .
- يطلب الطالب من أحد الزملاء القيام مثلا بفتح الباب، وذلك بهيئة تساعده على أن يخمن كلمة الظرف ويحزرها من خلال ما يشاهده من تمثيل للكلمة،ومن خلال الموقف الذي يتم عرضه.

3- أحاجي التمييز في الصور والنصوص المقطوعة/ Jigsaw Picture text Games.

يتطلب هذا النوع من الألعاب إتقان مهارة التمييز وإصدار الأحكام بناء على عمليات الربط بين المتغيرات.

مثال:

- يقوم المعلم بتحضير لوح من الكرتون المقوى والقابل للقطع.
- يقوم المعلم كذلك بتحضير نص من قصة أو مقالة مع الصور الخاصة بذلك النص.
- يتم لصق الصور وفقرات النص على لوح الكرتون ثم تفصل قطعا.

- يطلب من الطلبة إعادة ترتيب النصوص وربطها مع الصور الخاصة بها ضمن وقت محدد.

4- العاب الاستيعاب

تعد مهارة الاستيعاب أساسية لتقديم حلول المشكلات . وهنا يمكن تصميم العاب يتوجب فيها على الطلبة استيعاب الموقف وإعطاء الحل.

مثال:

- يوزع المعلم مجموعة من أسماء الأطعمة ومكوناتها ووصفات إعدادها.
- يطلب من الطلبة قراءة الوصفات واستيعابها.
- يعطى الطلبة دقيقتين لربط العناوين مع الوصفات والمكونات.
- لعلنا نلاحظ أن الألعاب السابقة تمكن الطلبة من تفعيل العقلية من حيث التذكر والاستنتاج والتحليل والربط. وهذه الجوانب هي من أهم متطلبات التفكير الناقد اتجاه حل المشكلات.

سادسا: اللعب و تعليم التفكير والإبداع

يعرف التفكير المبدع :بأنه تقديم حلول للمشكلات بأساليب ابتكاريه . ولأن هذا النوع من التفكير يلعب دورا مهما في تحصيل المعرفة وفي كافة مناحي الحياة، يتوجب علينا الاهتمام بتطويره وبإستراتيجيته.

تقدم تورانس باقتراح طرق تعتمد على اللعب لاكتشاف التفكير الناقد المبدع وتطويره. ومن هذه الطرق:

- يقدم المعلم للطالب مجموعة من الألعاب ليلعب بها بحرية دون توجيه.
- يطلب من الطالب اقتراح طرق لتعديل اللعبة. وتطويرها لجعلها اكثر إمتاعا وسهولة للعب والمرونة والبناء الاستدلالي.
- السؤال والتخمين وهي طريقة أخرى يقترحها تورانس، لعبة "Ask- And- Queues Test":

1- يقدم المعلم للطلبة صورة ما يتمعنون فيها.

2- يطلب من الطلبة توجيه مجموعة من الأسئلة، الغاية منها التنبؤ بحقيقة ما.

3- يستدل على قدرة الطالب على اقتراح فرضية Hypotheses بالطلب إليه لأن يخمن ما يترتب على ما يرى من نتائج ويحزرها.

(تعد هذه اللعبة من ضمن ما اقترح أعلاه من العاب الحزر لتدريس اللغة الإنجليزية) .

سابعا: اللعب التخيلي Make- Believe Play

تعد هذه المرحلة من لعب الأطفال من أهم المراحل التي يكتشف فيها الطالب المبدع. إذ يستطيع المربون، وبعيدا عن ممارسة تربية السلطة ، استخدام اللعب التخيلي في عدة جوانب، منها:

- **عروض العرائس**: حيث يطلب من الصغير إكمال حوار أو معرفة ما يدور في الموقف، دون قيود تحريرا لقوة الخيال وحريته. وينصح المربون باستخدام المؤثرات الصوتية، وتقليد الأصوات في هذا النموذج من اللعب.
- **لعب شرود الخيال** : في هذا النموذج يعالج الطلبة كثيرا من جوانب حياتهم الاجتماعية بوسائل فيها إبداع حديثا وكتابة.

نشاطات عامة للوحدة

أولا: القيام بزيارة إلى مكتبة المدرسة والاطلاع على أنواع القصص الموجودة هناك.

ثانيا: الطلب من الطلبة قراءة قصة مختارة من قبل الطلبة مع تلخيصها.

ثالثا: استضافة أحد المهتمين من كتاب القصة في ندوة للحديث عن افن القصصي.

رابعا: القيام بزيارة إلى إحدى مكتبات الأطفال والاطلاع على أنواع القصص الموجودة في المكتبة وتشجيع الطلبة على استعارة القصص ذات المستوى المناسب للطلبة.

خامسا: الاطلاع على أنواع الأناشيد والمحفوظات التي في مكتبة المدرسة.

سادسا: استعارت الأشرطة الصوتية والتي تحتوي على قصائد وأناشيد ملحنة والاستماع إليها.

سابعا: تشجيع الطلبة على حفظ الأناشيد ذات المضمون الناسب

ثامنا: زيارة أحد المسارح ومقابلة المهتمين في ذلك والاستماع إلى الإجراءات التي تتم لإجراء وتقديم المسرحيات.

تاسعا: العمل على إجراء مسرحيات على خشبة المسرح في المدرسة ذات البعد الهادف والتي تحمل مضمون.

مراجــع الوحدة الخامسة:

- أحمد ،أحمد، & محمد، فهيم. (1988) . الطفل و مشكلات القراءة.الدار المصرية اللبنانية.
- استيتية، سمير شريف. (1998). علم اللغة التعلمي. اربد : دار الأمل للنشر.
- أندرسون، ريتشارد س، وآخرون . (1998) . أمة قارئة. ترجمة شوقي السيد
- الشريفي،ط1، القاهرة : الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- بوند، جاي، وآخرون . (1983). الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه، ترجمة محمد منير مرسي وإسماعيل أبو العزايم، القاهرة : عالم الكتب.
- جبر، يحي عبد الرؤوف.(1992). قراءة الاستماع. مجلة التربية، السنة الحادية والعشرون، العدد:(102)، ص ص121-130.
- جلجل، نصرة محمد عبد المجيد، (1994) . العسر القرائي (الديسليكيا) دراسة تشخيصية علاجية. (ط1)، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- حسين، عبد الله أحمد.(1999). صعوبات القراءة (الديسليكيا) في عينة أردنية من طلبة - الصف الرابع. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان-الأردن.

عجاج، خيري المغاري .(1998). صعوبات القراءة والفهم القرائي التشخيص والعلاج. (ط1): مكتبة زهراء الشرق.
- عصر، حسني عبد الباري، (1998). تعليم القراءة من منظور علم اللغة النفسي، مدخل مقترح نظري وتطبيقاته.
- عطية، عطية & الحشكي، يوسف& أبو مغلي، أنور& أحمد، رضا& النبالي، عبد اللطيف.(1990). طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة. عمان : دار الفكر للنشر و التوزيع .
- فضل الله، محمد رجب. (1995). القراءة الحرة للأطفال ووسائل تنميتها. (ط1) القاهرة: عالم الكتب.
- لطفي، محمد قدري. (1985) . التأخر في القراءة تشخيصية وعلاجه. (ط3). القاهرة : مكتبة مصر.

- محمد، فهيم مصطفى.(1992). أسباب التخلف في القراءة عند الأطفال، مجلة التربية، السنة الحادية والعشرون، العدد (102)، ص ص132 -136.
- مدانات، أوجيني. (1985).الطفل و مشكلاته القرائية : أسبابها و طرق علاجها.عمان :دار مجدلاوي.
- مرسي، محمد،& أبو العزايم، إسماعيل.(1990).الضعف في القراءة تشخيصه و علاجه.
- مونرو، ماريون .(1983) . تنمية وعي القراءة . ترجمة سامي ناشد تقديم عبد العزيز القوصي، القاهرة : دار المعرفة .
- نزال، شكري حامد. (1998) . بعض العوامل المؤثرة في ميل الطلبة نحو القراءة وارتباط هذا الميل بتحصيلهم العام وتحصيلهم في اللغة العربية، دراسات العلوم التربوية، المجلد25)، العدد(1)، ص ص 75-99.
- النجار، أحمد شوقي.(1984).الهمزة ومشكلاتها وعلاجها(صوت الهمزة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- كنعان ،أحمد علي.(1986). برنامج علاجي لتذلي الصعوبات الإملائية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. جامعة دمشق.
- الغتامي، سليمان بن سيف بن سالمين.(1995). برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى طلاب المرحلة الإعدادية بسلطة عمان – جامعة السلطان قابوس
- غانم، نادية منصور محمد.(2000). أثر برنامج تعليمي في تصحيح أخطاء إملائية شائعة لدى عينة من طلبة الرابع الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.
- الملا، بدرية سعيد & المطوعة، فاطمة. (1997). دراسة لمجموعة من العوامل التي تعوق تعلم مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الإعدادية. مجلة مجمع البحوث التربوية.(6) من ص21-26 .
- خاطر واخرون.(1989). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. الطبعة الرابعة.
- البجة، عبد الفتاح حسن.(1999). أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة. الطبعة الأولى. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الوحدة السادسة

صعوبات ومشكلات اللغة العربية في القراءة والكتابة

بعد دراسة هذه الوحدة يتوقع تحقيق الأهداف التالية:

1- يتعرفوا على صعوبات و مشكلات اللغة العربية المتعلقة بطبيعتها وخاصة صعوبات القراءة والكتابة وأثرها على الاستماع والتحدث.

2- يقترحوا علاجاً و حلاً لكل مشكلة من مشكلات تعليم وتعلم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

3- يستخدموا هذه الحلول في علاج صعوبات و مشكلات حقيقية تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية.

4- يطبقوا أساليب علاج الصعوبات على أمثلة من المواد الدراسية الأخرى.

5- يتعرفوا على أساليب الكشف عن الأخطاء اللغوية الشائعة التي يقع فيها التلاميذ.

6- يستخدموا اختبارات ومقاييس و بطاقات ملاحظة لتحديد الأخطاء اللغوية الشائعة التي يقع فيها التلاميذ.

الوحدة السادسة

صعوبات ومشكلات اللغة العربية في القراءة والكتابة

مقدمة:

القراءة جزء حيوي وضروري للكائن البشري، وهي مهارة يستفيد الإنسان بواسطتها من معارف وخبرات الأوائل، ويتزود بمعانيها التي يحولها إلي معلومات جديدة كي ينقلها إلي الأجيال اللاحقة. ولذا فإن القدرة علي القراءة هي مهارة ضرورية وأساسية لاكتساب المعارف والعلوم. "وتعمل القراءة علي خلق الدوافع والخيال، وتشجع الخلق والإبداع وتعمل علي ترجمة أفكار و آراء الأخرى كي يختار القارئ ما يلائم مشاعره وأحاسيسه وذوقه.

ونعني بالقراءة الحقيقية أنك حين تقرأ تكون كمن يبني أو يعيد صياغة المعاني من الجمل والفقرات والصفحات وتنسجها أفكارا وآراء تعكس شخصيتك الذاتية وميولك واتجاهاتك. ويصف الكثيرون القراءة بأنها رياضة العقل و سعادته، وهي الطريقة الكلية للكائن البشري في تكوين فكره وخياله وإبداعه باستخلاصه المعاني من خلال الرموز المكتوبة. إنها تعمل المهم في تطوير الأفراد وبناء وجودهم في جميع مناحي حياتهم الاجتماعية والثقافية والعملية" (مدانات ،1985، 8).

"يمكن القول أن القراءة هي أساس التعليم في المرحلة الابتدائية ،وأنها تؤثر في تقدم الطفل في جميع المواد الدراسية، ولكن تأثيرها يختلف من مادة إلى أخرى، فبعضها يتأثر بها تأثيرا ضعيفا كالرسم والتربية البدنية، وبعضها يرتبط بها ارتباطا وثيقا كالتعبير والحساب والعلوم والمواد الاجتماعية، ونتيجة لذلك كان النجاح في المدرسة الابتدائية مرتبطا بالكفاية في القراءة، وتجمع الدراسات المختلفة على أن التخلف في القراءة ،يرجع لعدة عوامل متداخلة تختلف من طفل لآخر. ينطوي عليها التأخر الدراسي نتاج الضعف في مهارات القراءة والتي من أهم مظاهرها : -

- التسرب الدراسي .
- تكرا ر الرسوب .
- الاستغراق في أحلام اليقظة وضعف التفكير.

- عدم القدرة علي القراءة بصورة جيدة.
- الصعوبة قي فهم المفردات.
- عدم القدرة علي التركيز واضطراب الفهم" (عطية، الحشكي& أحمد، أبو مغلي& النبالي،1990، 35).

المشكلات القرائية في المرحلة الابتدائية الدنيا :.

" في السنوات الأخيرة الماضية، برزت ظاهرة تدني التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى وعدم مقدرتهم على القراءة، وقد شغلت هذه المشكلة جميع الأوساط التربوية والعائلية والمجتمع المحلي بأكمله . وكثرت التساؤلات عمن هو المسؤول عن هذا التدني: المدرسة أم البيت أم المنهاج؟ وقد قامت الجهات التربوية المختلفة بعقد مؤتمرات وندوات ودورات في محاولة لإيجاد الحلول لهذه المشكلة التي تعطي نتائج سلبية في نتاج الطالب بعد انتهاء المرحلة الدراسية" (مدانات ،1985، 9) وقد أشارت الدراسات إلى أن المدرسة الابتدائية هي قاعدة التعليم، ولذا فإن المشكلات التي تعترض العملية التربوية فيها تستقطب الاهتمام وتثير الحوار حول آثارها في الضعف العام بين الطلبة وبشكل خاص في اللغة العربية". وعلى الرغم من أنه لا توجد دراسات تحدد ذلك وتبين حجم هذه المشكلات فإنها موجودة ،ويعزوها البعض إلى عدة أمور منها :-

- عدم الاهتمام باختيار معلمي الصف الأول الابتدائي .
- عدم التزام المعلم أيا كان تخصصه في استعمال اللغة العربية السليمة في التدريس.
- عدم عقد دورات للتدريب على تحسين الخط العربي.
- الحاجة إلى إجراء دراسات وبحوث لمعالجة الأخطاء ومناحي الضعف في اللغة وأساليب تدريسها. " وفي كثير من المدارس نجد أن طلابا كثيرين في مدارسنا اليوم لا يجيدون القراءة ونجد أولئك الذين استطاعوا الكفاح حتى أتموا المرحلة الابتدائية بمعوقات قرائية، ثم وجدوا أن الوصول للمرحلة الإعدادية أو الثانوية مستحيلا. وفي هذه الحالة تصبح الجهة المسؤولة وهيئات التدريس في المدارس مطالبة بإيجاد البيئة الملائمة التي تمكن الطلب من التعلم وان روعة التعلم بدورها تؤدي إلى تنمية مشاعر الانتماء لدى الطالب نحو مدرسته ونحو وطنه" (مدانات، 1985).

ومن الأمثلة السائدة في المدارس تعريض الطفل الصغير إلى تعلم القراءة الأساسية - الكتاب المقرر- قبل مرحلة التمهيد أو الاستعداد لذلك، وهذا يعني معرفة الحروف والتمييز بينها وكيفية تركيب مفردات بسيطة من البيئة مثل باب، شباك، درج،...الخ. إن التساهل في

اتخاذ الخطوات السريعة لعلاج الضعف القرائي في مراحله الأولى. ممارسة أساليب تعليم القراءة المتطورة لجميع الطلاب وعدم استعمال الأسلوب المناسب مع الطلاب الضعاف في القراءة مما يسبب الصعوبة ويؤدي إلى الإحباط. إن عدم إدراك حقيقة إن الضعف القرائي موجود رغم أن مستوى الصف الإجمالي أعلى من المعدل العادي وان المستوى العالي لا ينفي وجود أكثر من طالب داخل الصف لا يستطيع القراءة .

أسباب الضعف القرائي :-

1- تدني مستوى التحصيل القرائي في الصفوف الثلاث الأولى؟

يفسر كثير من المعلمين المشكلات القرائية بأن مردها البيت حيث يعتقد هؤلاء أن حاجات الأطفال العقلية والبدنية والعاطفية والاجتماعية مهملة تماما، وليس هناك أي نوع من التواصل بين البيت والمدرسة حول الصعوبات القرائية التي تواجه التلاميذ. " وتؤكد المدرسة أن على البيت التعاون والمشاركة في تحمل الضعف في القراءة لأن عدم اهتمام البيت يسبب التهاون واللامبالاة في استمرارية التعلم الذي ينتج عنه الفشل المتلاحق . على حين يعزو الأباء عامل الضعف هذا في القراءة للمدرسة باعتبارها في نظرهم المسؤولة الوحيدة عن المشكلات القرائية إذ يرون انه لو خصص المعلم وقتا أكثر لأطفالهم لأصبحوا قراء ناجحين وأنه لا بد أن يخصص المعلم حصة الأسد من وقته للطلاب الضعاف في القراءة "(مدانات، 1985، 17).

2- عجز المدرسة عن أداء دورها

ستكون المدرسة عاجزة عن أداء دورها إذا فشلت في إيجاد بيئة ملائمة لعملية التعلم وإذا لم تتدارك الأمر بالتشخيص الشامل للصعوبات التي يواجهها الطفل في القراءة على أن تتبعه بالتدريس العلاجي المكثف وإلا لأصبح الطفل قارئا معاقا وسيكون ضعفه هذا سببا للقصور في مسيرته الدراسية أن الضعف القرائي في المدارس سببه عدم تقويم برامجها وأساليبها التدريسية. إن معرفة الأخطاء وتصحيحها يتطلب تقويما أساسيا وضروريا على مستوى العاملين في التربية والتعليم، وإذا لم تكن برامج القراءة معدلة ومراعية للفروق الفردية فستراكم الصعوبات وتتعثر عملية التعلم ويشير الدكتور محمد نوري شفيق إلى أسباب المشكلات القرائية بما يلي:

- المدرسة الابتدائية هي قاعدة التعليم و لذا فإن المشكلات التي تعرض العملية التربوية فيها تستقطب الاهتمام و تثير الحوار أثارها في الضعف العام بين الطلبة و بشكل خاص في اللغة العربية .
- عدم الاهتمام باختيار معلمي الصف الأول الابتدائي
- تطبيق نظام معلم الصف في الصفوف الثلاثة الأولى والذي يمتد في بعض المدارس ليشمل الصف الرابع الابتدائي يعتمد على المعلمين و المعلمات من خريجي المعاهد تخصص تربية ابتدائية بالإضافة إلى عدد آخر من خريجي بعض التخصصات الذين يزيدون عن حاجة المدرس في مجال تخصصهم و قد يكون بعض من هؤلاء غالباً غير قادرين على تعليم مهارات أساسية كالقراءة و الكتابة.
- عدم التزام المعلم أياً كان تخصصه في استعمال اللغة العربية السليمة في تدريس مبحثه (مدانات، 1985، 12). ومن الأمثلة على ذلك:
- تعريض الطفل إلى تعلم القراءة "الكتاب المقرر" قبل مرحلة التمهيد أو الاستعداد لذلك و يعني هذا معرفة الحروف و التميز بينها .
- عدم تزويد أطفال المرحلة الابتدائية الأولى بمستوى مناسب من المهارات التي تمكنه من التميز بين أحرف المفردات .
- ترفيع الطلاب للصف الرابع الابتدائي ترفيعاً تلقائياً لم تمكن الطالب من المهارات الأساسية الكافية في اللغة و هي القراءة و الكتابة و الاستيعاب .
- الاعتماد على طريقة التعليم الجمعي لسد الحاجات القرائية لكل الطلاب دون مراعاة الفروق الفردية بينهم و هذه الطريقة لا تعطي اهتماما لتصحيح أخطاء كل فرد .
- ممارسة أساليب تعليم القراءة المتطورة لجميع الطلاب و عدم استعمال الأسلوب المناسب مع الطلاب الضعاف في القراءة ما يسبب الصعوبة و يؤدي إلى الإحباط.
- المعالجة السلبية للبرامج المتنوعة في القراءة مثل القراءة الجهرية و القراءة الصامتة و قراءة الاستيعاب .
- استعمال الوسائل التعليمية التي لا تناسب مستويات الفروق الفردية للطلاب .
- سلبية علاقة المعلم بالتلميذ و عدم بناء جسور الثقة فيما بينهم كأساس لعملتي التعلم و التعليم .

- كبر حجم الصفوف الثلاثة بشكل غير معقول مما يعيق العلم عن سد حاجات الأطفال المتعلمين و هذه مسؤولية الوزارة .
- تدريس الطلاب من قبل معلمين ينقصهم الإعداد الكافي و يفتقرون إلى الخبرة و الكفايات الأخرى المطلوبة للتدريس في المرحلة الابتدائية الدنيا .
- إغفال استعمال سجل التلميذ التراكمي لمعرفة حاجاته و متابعة اهتماماته و الإطلاع على حالته الصحية و خلفيته البيتية و الاقتصادية .

و من أسباب الضعف القرائي عدة عوامل عديدة، منها ما هو عام و ما هو تربوي و ما هو يخص الطفل نفسه.

العوامل العامة للضعف القرائي:

❖ **العوامل الفيزيولوجية /الصحة العامة للطفل :**

الطفل الذي يعاني من اعتلال في صحته العامة يفقد الحيوية مما يؤدي الى تكرار غيابه عن المدرسة و ينتج عن هذا الغياب صعوبة في تقدم الطفل و في إمكانية متابعته لزملائه في المواد التي درسوها أثناء غيابه .

❖ **الأمراض البصرية :**

أوجدت الأبحاث أنه يوجد علاقة بين الأمراض البصرية و عدم مقدرتهم على القراءة بحيث أن الأطفال ضعيفو البصر عندما يبذلون محاولات للقراءة فإنهم يشعرون بالتوتر و القلق و الإجهاد فيتوقفون عن الاستمرار في القراءة بعد فترة قصيرة بل و يرفضون و يمتنعون عن القراءة تماماً .و من الضروري في مثل هذه الحالات أن يعمل المدرس على تحويل هؤلاء الأطفال إلى مراكز الرعاية البصرية و من الضروري أن تقوم المدرسة باستدعاء ولي أمر الطفل لكي يكون على دراية بالمشكلات البصرية التي يعاني منها طفله، حتى يكون هناك تعاون بينه و بين المدرسة في علاج المشكلة.

❖ **الأمراض السمعية :**

أثناء التعلم تصل الأصوات إلى الأطفال المصابين بأمراض سمعية بأسلوب مشوش و بذلك تفقد معناها. و بعض الأطفال ممن فقدوا حاسة السمع يعانون من جميع الجوانب السمعية المتعلقة باللغة و الحديث و القراءة و تتعدد نواحي و أنواع العيوب السمعية و تصبح بعض الوسائل العلاجية مفيدة أو فعالة بالنسبة لبعض الأطفال و لا تكون مفيدة أو فعالة

بالنسبة لغيرهم ممن يعانون بشكل أو آخر بسبب هذا القصور أو الضعف . و لقد كان للفحص الشامل المبكر للأطفال فائدة كبيرة في حالات عديدة مما يؤكد أهمية القيام بهذه الفحوص و تنظيم برامجها و في استطاعة المعلم اليقظ ملاحظة الشواهد أو الأعراض التي تشير إلى وجود مشكلة في حاسة السمع من خلال الملاحظة المتأنية الدقيقة لسلوك الطفل .

❖ **عامل الذكاء :**

أوضحت الدراسات أن عامل الذكاء وحده لا يكفي ما لم يكن مصحوباً بأساليب تعليمية فعالة منوعة و متطورة داخل الصف، وتوضح الدراسات أن المتعلم محدود القدرة العقلية يمكنه أن يستمر في تقدمه في القراءة بمعدل مناسب إذا ما تمت مواءمة العملية التعليمية مع حاجاته و إذا ما وضعت برامج تربوية تناسب قدراته العقلية. و من الأفضل في تعليم الأطفال الذين يعانون من التخلف العقلي أن نستخدم قدراً أكبر من القراءة الجهرية و قدراً أكبر من التمهيد الشفهي للمادة التي سيقرؤونها و يحتاج الكثير منهم إلى أن يهمسوا بما يقرؤون قبل أن يفهموا معناه جيداً و يجب أن يقوم هؤلاء الأطفال بقدر أكبر من عمل النماذج و قص الصور المرتبطة بالكلمات التي يقرؤونها لأنهم في حاجة أكثر من الأطفال العاديين إلى القيام بهذه الأعمال الإضافية لتثبيت الكلمات في أذهانهم .

❖ **عوامل أسرية :**

تعتبر أوضاع البيت من أهم التأثيرات على مقدرة الطفل إلقائية فالمشاكل العائلية بين الزوجين كالطلاق و الشجار الدائم و شرب الكحول و غيرها يؤثر تأثيراً واضحاً على التحصيل الأكاديمي، و إن عدم اهتمام الوالدين بأبنائهم و عدم حثهم على المطالعة سواء بالتشجيع أو القدوة يقلل من دافعية الأبناء للتعلم. و لمعاملة الوالدين لأطفالهم تأثير كبير على تحصيلهم القرائي و خصوصاً في تفضيل أحد الأطفال على الآخر .

❖ **العوامل العاطفية :**

أشارت الكثير من الدراسات إلى أن الأطفال اللذين يعانون من الضعف القرائي في الصفوف الأولى هم أولئك الأطفال المضطربون عاطفياً و إن أسباب إحباطات الطفل و عدم مقدرته على القراءة هي شعوره بالخوف لعدم ثقته بنفسه و فشله في إرضاء من هم في مركز السلطة بالنسبة له كالآباء و المعلمين فينطوي على نفسه و يستمر في شرود دائم بسبب معاناته من الاضطراب العاطفي .

❖ **عامل الجنس :**

أشارت الدراسات على أنّ التحصيل الأكاديمي لطلاب الصفوف الأولى أن الإناث يتفوقن على الذكور في الصف الأول و الثاني الابتدائي ثم يحدث العكس في الصفين الرابع و الخامس الابتدائيين إذ يتفوق الذكور على الإناث.

❖ **العوامل الثقافية :**

إن ثقافة الوالدين عامل مهم في تقدم أبنائهم و تفوقهم في التحصيل القرائي و أعني بثقافة الوالدين أولئك اللذين يهتمون بالقراءة و حب المطالعة لأن ذلك يعطي الطفل دافعاً قوياً في تقليد أبويه في ذلك. و كان واضحاً أن طلاب الصفوف الأولى من البيئة المثقفة يتفوقن لغوياً و يختلفون اختلافا كبيراً في تحصيلهم القرائي عن الطلاب اللذين يفتقرون إلى هذه البيئة الغنية بكتبها و ثقافتها .

العوامل التربوية:

❖ **مدير المدرسة :**

الإدارة المدرسية مسؤولة عن تنفيذ برامجها و عن مساعدة الطلاب في تطوير نموهم الاجتماعي و العقلي و الثقافي و هي بذلك تتحمل فشل طلابها في القراءة و ذلك لفشلها في دعم الهيئة التدريسية في مدرستها و في مساندتها و خصوصا معلمي المرحلة الابتدائية الدنيا اللذين يمارسون مهنة التعليم لأول مرة . فالمعلم الجديد يفتقر إلى خلفية واضحة عن المدرسة و عن المهام التعليمية المنوطة به، و عن الأساليب الناجحة لحل المشاكل داخل الصف سواء أكانت تلك المشاكل تعليمية أو سلوكية أو حجم الصف الذي لا يفسح له المجال لمراعاة الفروق الفردية بين طلابه. و من البديهي أن هذه الأوضاع كلها هي مسؤولية الإدارة التربوية والمدير هو المسؤول عن التخطيط مع الهيئات التربوية و ذوي الخبرة لبرامج في ميدان تدريس القراءة تشمل دورات و ندوات تساهم في حل المشكلات القرائية التي تعترض سبيل تقدم الطلاب خصوصاً طلاب الصفوف الدنيا، و على المدير كذلك مسؤولية كبيرة في إنجاح البرامج القرائية و العلاجية التي تساعد على نمو و تطور مهنة التعليم .

❖ **الكتاب المقرر :**

من المشكلات التي نواجهها في الكتاب المقرر أنه واحد لجميع طلاب الصف دون مراعاة للفروق الفردية، فإذا كان الكتاب أعلى من مستوى الطلاب الضعاف أصيبوا

بالفشل، و إذا كان أدنى من مستوى الطلاب المتفوقين خلا من التحدي لهم. و بذلك لا يستفيد من استعمال الكتاب المقرر الواحد سوى الطلاب متوسطي الموهبة .

❖ **البرامج المدرسية :**

يجب أن يتكيف المنهاج ليكون قادراً على تلبية حاجات الطفل و قدراته و ميوله لا أن يجبر الطفل على التكيف حسب المنهاج .

❖ **ضعف التدريس :**

نلاحظ أنه من أسباب ضعف التدريس هو المعلمين المستجدين اللذين ليست لديهم الخبرة في التدريس، أو المعلمين غير المؤهلين أو غير المدربين تدريباً كافياً يمكنهم من فهم نفسية الطفل و من مساعدته على تلبية حاجاته و ميوله فتتعثر بذلك العملية التربوية التعليمية و ينتج عنها طلاب ضعاف لا يحسنون القراءة .

❖ **موقف المعلم من التلميذ :**

للطفل في هذه المرحلة إحساس مرهف و استجابة صادقة و سريعة لحوافز المعلم التي تساعده على التغلب على مشكلاته القرائية و يحاول جاداً بذل جهد كبير لاستيعاب مهارة القراءة بالسرعة الممكنة كي يكسب رضا المعلم الذي أحب. فعلى المعلم مسؤولية تشجيع الطفل الذي يبدو عليه عدم المقدرة على القراءة و يدعمه و يشعره بالحب و الأمن و الاطمئنان مما سيكون له أكبر أثر كبير في مساعدته على التغلب على مشكلاته القرائية .

❖ **مهارة المعلم :**

على المعلم الذي يدرس في المرحلة الابتدائية الأولى أ، يتقن تدريس المهارات الأساسية في برامج القراءة و أن يعي المهارات التي يحتاجها الطالب كخلفية أساسية تساعده في تعلم المهارات الأخرى . كما يجب أن يكون قادراً على تشخيص المشكلات القرائية و يفهم الفروق الفردية لطلابه كي ينوع في أساليب تدريسه . كما أ، عليه أن يكون متمكناً من تدريس المهارات القرائية و يضعها نصب عينيه أهدافاً رئيسية يسعى إلى تحقيقها من حيث يقرأ و يفهم و يكتب .

❖ **أساليب التدريس :**

يركز الأسلوب على الطرق الأساسية و الوسائل التعليمية المستعملة في تدريس القراءة لذا يجب أن تكون طريقة تدريس القراءة انتقائية يعني أن ينتقي المعلم للحروف الهجائية

المختلفة أساليب تكفل إعطاء التلاميذ أساساً متيناً في التحليل و التركيب و ينتقي الكلمة المستوحاة من البيئة أسلوباً يساعد في استعداد الطفل كي يبدأ باستعمال الكتاب المقرر، و ينتقي من القصة أسلوبا يؤدي إلى تشجيع التلاميذ على القراءة المستقلة أي يعودهم على أنفسهم .

عوامل تخص الطالب:

❖ **استعداد الطالب :**

إنَّ مرحلة الاستعداد أو التمهيد للقراءة مرحلة ضرورية و يجب أن تكون جادة لتكوين خبرات جديدة لدى الطفل عن الحروف الهجائية بالإضافة إلى مخزونه من الخبرات السابقة التي لديه و منها يبدأ بتطوير اهتماماته فتتحول عنده الرموز إلى كلمات لها معنى تشبه إلى حد كبير تلك الكلمات التي يسمعها .

❖ **الكلام و اللغة :**

اللغة هي وسيلة اتصال الطفل بعالمه الخارجي و هناك اختلاف كبير بين الكلام الذي يستعمله في حياته العامية و بين لغة الكتاب، و إن عدم تطابق كلام الطفل العادي للغة الكتاب من العوامل التي تؤدي إلى ضعف القراءة في الصفوف الابتدائية .

❖ **التعلم في سن ما قبل المدرسة :**

لقد أكدت الدراسات على أن لمواد اللعب أهميتها و فائدتها إذ تجلب انتباه الطفل و اهتمامه و تعزز لديه حب القراءة و الاستمتاع بها سنواته الثلاث الأولى من المدرسة مثلاً يتعلم بحروف الكلمات الملونة يميزها و يركب منها اسما لحيوان أو نبات أو أي شيء آخر و بذلك يكتسب معرفة أحرف الكلمات الملونة المحببة التي يستطيع بواسطتها تركيب مفردات نابعة من بيئته .

❖ **فكرة الطفل عن ذاته :**

سؤال: كيف تتطابق القراءة مع فكرة الذات؟

من خلال القراءة يختار الطفل من الأفراد الذين يقرأ عنهم نموذجاً لتشكيل سلوكه و تفكيره عن ذاته و تطويرها لأن الطفل يعمل كمرآة تعكس سلوكيات عديدة و متباينة و متنوعة و منها يشكل فكرته عن ذاته كفرد من أفراد المجتمع الذي ينتمي إليه. فالطفل الذي تنقصه الثقة في قدراته يشعر بالتخاذل و الإحباط حين تصادفه أية صعوبة في تعلمه للقراءة

لأن ضعف ثقة الطفل في قدراته القرائية تشككه في فكرته عن ذاته و تجعله يعتقد أنه تلميذ فاشل و ينتج عن ذلك عزوفه عن القراءة.

معالجة الضعف القرائي

إن الإعاقة الشاملة في القراءة موجودة في معظم المدارس، وهي السبب الرئيسي الذي يعيق فعالية مستوى المعلم والتلميذ كما أنها المحور الأساسي لكثير من النقد الموجه للمدارس من عامة الناس وحتى تحل المدرسة مشكلة القراءة عليها أن تلم بأسباب قصور وأن تتحمل مسؤولية تحسينه وإصلاحه (مدانات، 1985،51).

وتشير نتائج بعض الدراسات والبحوث إلى أن هناك مسؤوليات كبيرة تقع على عاتق المدرسة اتجاه الطفل الضعيف في القراءة، فعليها المبادرة بالعلاج لما يبديه الأطفال من مظاهر الضعف في المرحلة الأولى، والذي بالتالي يمتد أثره إلى العمل المدرسي ومن ثم إلى شخصية الطفل ومستقبله في المجتمع الذي يعيش فيه .

فإن المدرسة ستكون عاجزة إن لم تجد بيئة صحية ملائمة لعملية التعلم وإن لم تتدارك بالتشخيص الشامل الصعوبات التي يواجهها الطفل الفرد في القراءة، على أن تتبع هذا التشخيص بالتدريس العلاجي المكثف وإلا فإنه سيصبح التلاميذ ضعيفين قرائياً مما يكون سبباً بالتالي للقصور في المسيرة الدراسية، إن الضعف القرائي في المدارس سببه عدم تقويم برامجها وأساليبها التدريسية. " ولقد تعددت وسائل هذا العلاج، واقتضى أن يسبقه تشخيص دقيق للعيوب التي ينبغي أن تعالج، وحصر القدرات التي ينبغي أن تتوافر عند الطفل حتى يستطيع أن يتقن عملية القراءة " (لطفي، 1964، 38).

وهناك أساسيات لتحسين برامج القراءة كما وضعها التربويون :-

- الكشف عن صعوبات التعلم الفردية لدراسة الطفل دراسة عامة تساعد في فهمه. ولاكتشاف مستوى الطفل في القراءة والوقوف على أنواع الصعوبات القرائية التي تواجهه لا بد من تقييم منهجي .
- تنظيم برنامج تعليمي متطور للقراءة بتوفير وسائل تعليمية ذات مستويات مختلفة.
- محاولة تجنيب الطفل الفشل والإحباط نتيجة للصعوبات التي تواجهه، ولا بد من تجنب تراكم الصعوبات في القراءة وتدعيم الأطفال لتمكينهم من المهارات القرائية.
- تنظيم برنامج علاجي مرتبط بالنقاط السابقة.

- تنظيم برنامج قرائي واسع يزود الطلبة بمجموعات قرائية تعزز الدافعية لديهم بأن يشتمل على وسائل تعليمية متدرجة من حيث الصعوبة.

الوسائل التشخيصية للضعف القرائي:

ولتيسير هذا العلاج وإتقان وسائله فقد أنشئت عيادات خاصة بالقراءة في الجامعات الكبرى والمدارس النموذجية التي تتولى الفحص عن أسباب التأخر في القراءة لدى الأطفال، بالتعاون مع المدرسين لوضع برامج علاجية لهم، ويقوم بالعمل في هذه العيادات أخصائيون وأساتذة متخصصون في التربية وعلم النفس وأطباء وجراحون؛ حيث يعملون على دراسة حالات التأخر في القراءة مستعينين بكثير من الأجهزة كالتلسكوبات والميكروسكوبات والمرايا والمسجلات والصور الفوتوغرافية بالإضافة إلى مختلف الاختبارات اللغوية والبصرية والعقلية.

ومن أمثلة الأجهزة التي تستعمل كوسائل تشخيصية :-

الأفتالموجراف وهو جهاز يختص بتسجيل حركات العين أثناء القراءة وذلك لدراستها وتشخيص عيوبها وفق آلية معينة.

المترونوسكوب وهو جهاز خاص بتدريب التلاميذ على السرعة في القراءة والتقليل من زمن الوقفات ومنع بعض الحركات الرجعية في العين أثناء القراءة فبالتالي يؤدي إلى التعويد على القراءة بالجملة وليس بالكلمة .

التليبينوكيولار وهو يعمل على تشخيص العيوب البصرية في هذه العيادات ويعمل على اختبار حدة البصر ضمن آلية معينة. ولذلك ظهرت الحاجة الملحة إلى الوسائل التي تكون في متناول يد المعلم يلجأ إليها بسهولة فور ظهور العيوب وقبل أن يستعصي حلها، وأنسب الأوقات للكشف عن المستويات القرائية وبخاصة الضعاف والشواذ هي نهاية السنة الثالثة وبداية السنة الرابعة الابتدائية وسنتناول الآن سلسلة من الاختبارات التشخيصية والتدريبات العلاجية المتدرجة في صعوبتها لتلائم ما يظهره الأطفال من عيوب قرائية .

أنواع الإختبارات لتشخيص الضعف القرائي

أولا : الاختبارات التشخيصية.

- الاختبارات التشخيصية لعيوب القراءة الصامتة وتتكون من :-

- اختبار تشخيصي عام لسرعة القراءة ولفهم المادة المقروءة ويستطيع المعلم أن يبدأ به عمله العلاجي في ميدان القراءة فيعين التلاميذ الذين لا تصل قدرتهم على القراءة الصامتة إلى المستوى الذي يكفل لهم النجاح في القراءة وحسن استعمالها .
- اختبار لملاحظة عادات القراءة الصامتة بخاصة حركات العين في أثناء القراءة
- الاختبارات التي تقيس القدرات الأساسية للقراءة الصامتة وهي :-
- اختبار لفهم التعليمات العامة وتنفيذها .
- اختبار لفهم التعليمات الحسابية وتنفيذها .
- اختبار لتذكر المادة المقروءة .
- الاختبارات التشخيصية لعيوب القراءة الجهرية وهي :
- اختبار القدرة على القراءة الجهرية وطريقة تسجيل الأخطاء .
- اختبار المدى البصري الصوتي وطريقة تسجيل النتائج .
- اختبارات لعيوب النطق (لطفي ،1964، 46).

ثانيا : التدريبات العلاجية .

هناك العديد من التدريبات العلاجية للعيوب الآتية:

العيوب الأساسية للقراءة الصامتة وتشمل المجموعات الآتية :-

الجموعة الأولى : أخطاء حركات العين في أثناء القراءة وتشمل :-

تدريبات لزيادة المدى البصري .

تدريبات على الانتقال الصحيح من سطر لسطر .

تدريبات لتنظيم حركات العين في أثناء القراءة .

الجموعة الثانية : أخطاء الاستعمال اللغوي وتشمل :-

تدريبات على إنهاء الجمل .

تدريبات على إكمال الجمل .

الجموعة الثالثة : أخطاء التميز بين الكلمات :-

تدريبات على تمييز التشابه في الشكل بين الكلمات .

تدريبات على تمييز أواخر الكلمات .

تدريبات على تمييز الكلمات الحقيقية من غير الحقيقية .
تدريبات على تمييز الحرف الثاني من عدة كلمات .
تدريبات على تمييز الاختلاف في الشكل بين الكلمات .
تدريبات على تمييز أوائل الكلمات .

القدرات الأساسية للقراءة الصامتة وتشمل على الآتية:-

التدريبات على معرفة الأفكار الرئيسية للقطعة .
التدريبات على فهم معاني الكلمات .
التدريبات على تنظيم عناصر المادة المقروءة .
التدريبات على القراءة الدقيقة وتنفيذ التعليمات .
التدريبات على تمييز أجزاء الكلمة الواحدة .
التدريبات على معرفة الأفكار التفصيلية للقطعة .
التدريبات على القراءة لحل المشكلات .
تدريبات على تذكر المادة المقروءة .

العيوب الأساسية للقراءة الجهرية وتشمل الآتية:-

تدريبات على فهم معاني الكلمات .
تدريبات على زيادة الثروة اللغوية .
وتشمل هذه التدريبات على أسئلة متدرجة في الصعوبة (لطفي،1964، 47).

تشخيص وعلاج الضعف في القراءة

تشخيص اضعف في القراءة:

لما كانت عملية القراءة عملية معقدة كان من الصعوبة إيجاد علاج واحد للتأخر القرائي، فالطلاب الذين يعانون من التأخر القرائي يختلفون في مشكلاتهم القرائية أضف إلى ذلك اختلاف خصائص كل تلميذ ومواصفات بيئة التعلم التي لها تأثير كبير على قدرته القرائية ومن هذا المنطلق فانه لا توجد حالات مشتركة في جميع تفاصيلها فيما يتعلق بصعوبات القراءة، لذا فانه من الأولى أن نقوم بوضع يدنا على المشكلة أولاً وتشخيصها قبل البدء بعلاجها، لأن العلاج لن يكون ناجعاً إذا لم يكن قد أخذ بعين الاعتبار نتائج

التشخيص. وعملية التشخيص هذه لا يستطيع القيام بها أي شخص فهي تتطلب شخصٌ متخصصٌ لديه خبرة في هذا المجال كما (تتطلب عملية التشخيص أحياناً بعض الأجهزة الخاصة التي لا تتوافر إلا في عيادات القراءة، وفي حالات كثيرة للعجز القرائي تدعو الضرورة إلى الالتجاء إلى المتخصصين مثل الأخصائيين الاجتماعيين أو المتخصصين في العلاج النفسي أو الأطباء لطلب معونتهم في عملية تشخيص العجز وعلاجه) (مرسي وأبو العزايم،1983، 197).

ويقوم التشخيص على تقصي الأسباب التي أدت إلى الحالة تم تحديد طريقة وأسلوب للعلاج، ويعد هذه المرحلة تحدد طريقة العلاج في ضوء هذه المعلومات للوصول إلى تشخيص دقيق لحالة التأخر القرائي، ويجب على القائم بالتشخيص أن يقدم توصياته في المجالات التالية:-

- تحديد ما إذا كان الطفل قارئاً عاجزاً وأن هناك بعض المشكلات في نموه تعد الصعوبة الرئيسية.
- يوصي بالمكان المناسب لعلاج الطفل مثل حجرة الصف أو مركز القراءة بالمدرسة.
- بيان طبيعة التدريب المطلوب المبنية على معرفة العائق من القراءة.
- تحديد الطرق الفعالة لتحسين قراءة الطفل وذلك ببيان مستويات المواد التي يجب استخدامها في العلاج.
- تحديد وتوضيح أي ظرف داخل للطفل يمكن أن يحدد نموه القرائي بمساعدة الخبراء الآخرين.
- يجب أن يراعي تقييم البيئة التعليمية للطفل كلها للكشف أي ظرف يحول دون تقدم الطفل في القراءة.

والتشخيص لا يكون بدرجة واحدة فهو يتألف من مستويات وهذه المستويات هي:-

أولا: مستوى التشخيص العام- الذي يكون لجميع الطلاب في المدرسة.

ثانيا: مستوى التشخيص التحليلي-وهذا المستوى يختص بالحالات التي تحتاج لدراسة تحليلية بدرجة أكبر فهو تقييم تفصيلي لهذه الحالات.

ثالثا: مستوى التشخيص المعروف بـ (دراسة الحالة) وهذا المستوى يكون للتعامل مع الحالات الفردية المعقدة.

علاج عيوب القراءة:

تعد المدرسة هي المسؤولة عن علاج صعوبات القراءة ومسؤولياتها تكاد تكون الأكبر في هذا المجال، وتتعدى مسؤولية البيت والوالدين، وقد أشارت إلى ذلك كثير من نتائج الأبحاث والدراسات في هذا المجال، وكما نوهنا سابقاً أن يسبق العلاج تشخيص دقيق لعيوب القراءة ليكون العلاج ناجعاً يؤتي أكله، فالشخص هوا لمهد للعلاج.

صعوبات التعرف

إلى الكلمات يمكن معالجتها باستخدام مؤشرات السياق ومؤشرات الصورة والأسئلة التي يقوم المدرس بتوجيهها، وبهد ذلك يتم توجيه انتباه الطفل إلى التشابه في بدايات بعض الكلمات وذلك من خلال القدرة على التعرف بصرياً مع عدد كبير من الكلمات والربط بين الرمز والمعنى، أما الطفل الذي يعاني من العجز القرائي بدرجة كبيرة، أي الطفل الذي ظل في المدرسة عدة سنوات دون أن يتعلم كيف يقرأ فيكون علاجه من خلال ثلاث طرق:

أولا: (طريقة التتبع والنطق والكتابة التي ابتكرتها (فيرنالد).

وقد أثبت هذه الطريقة فعاليتها في تدعيم الاتجاه الصحيح للعين أثناء القراءة من اليسار إلى اليمين (في اللغة الإنجليزية)وفي توجيه انتباه الطفل إلى الصورة البصرية للكلمة وتدريبه على النطق بالأصوات المختلفة التي تتكون منها الكلمة على تقسيم الكلمة إلى مقاطع واستخدام السياق للتعرف على معاني الكلمات (مرسي، وأبو العزايم، 1983، 47).

ثانيا: الطريقة الثانية فهي الطريقة الصوتية

وهي تعتمد على تدريب الطفل على دمج الأصوات المختلفة لتكوين الكلمة ومنها (الطريقة التي دعت (مونرو) إلى استخدامها، وقد أثبتت هذه الطرق نجاحها في تعليم حالات معينة من حالات الإعاقة في القراءة وهي تركز على التدريب على الأصوات وعلى تكرار الطفل لهذه التدريبات تكراراً كثيراً منوعاً، وتحدد هذه الطرق أساليب محددة لعلاج أخطاء معينة مثل الخطأ في نطق الحروف المتحركة والساكنة نتيجة قلبها وغير ذلك من الأخطاء). (مرسي، وأبو العزايم، 1983، 476).

ثالثا: الطريقة الثالثة تعتمد على تفهم احتياجات الطفل بإضافة تدريبات خاصة بالطفل الذي يعاني من التأخر القرائي

وهي تلك التي يدعو (جينس) لاستخدامها وهي طريقة تستخدم كافة الإجراءات والأساليب التي يستخدمها المدرسون في الفصول الجيدة بالمدرسة وتنجح هذه الطريقة عندما يحصل التلاميذ على تدريبات مركزة قائمة على فهم دقيق لاحتياجاتهم الفردية (مرسي، أبو العزايم، 1983، 477). وبالنسبة للأطفال الذين يعانون من عائق بصري متوسط في القراءة، فيجب أن تستخدم معهم الأساليب التي يركز على الناحية الصوتية (وإذا كان العائق البصري شديداً فمن الواجب أن يتجنبوا إرهاق بصرهم وهم في حاجة إلى ضوء كاف وحروف أكبر في الطباعة وفترات قراءة قصيرة، ومن الواجب الاهتمام بالأنشطة التي لا تحتاج إلى جهد بصري (مرسي، وأبو العزايم، 1983، 522).

أما الذين يعانون من عائق سمعي يجب التركيز في علاجه على الأساليب البصرية في تعليمهم القراءة واعتماد المعلم على الناحية البصرية في تعليمهم وتجنب الناحية الصوتية في حين يحتاج الأطفال الذين يعانون من صعوبات في النطق إلى أخصائيين لعلاجهم ليصبح نطقهم أكثر وضوحاً ومن ثم تستخدم معهم الأساليب العادية. و هنا لا بد من لابد لنا من الإشارة إلى أن من يقم بتدريس العربية يجد عدة صعوبات تواجه المتعلم، ويمكن تلخيص بعضها فيما يلي:-

صعوبات في اللفظ

فالطالب يخلط في اللفظ بين القاف، والكاف ،فقلم يلفظها (كلم)

وبين التاء والطاء، فطاولة ينطقها (تاولة)، وبين الدال والضاد، فنهض يلفظها (نهد)، وبين الظاء والذال، فظهر ينطقها (ذهر)، وبين الحاء والهاء، ففي حليب (هليب)، وبين السين والصاد، ففي صورة (سورة) .

صعوبات في كتابة الحرف

بين شكله في أول الكلمة، وفي وسطها وفي آخرها إذا كان

متصلاً، أو إذا كان منفصلاً، فحرف العين على سبيل المثال هو في أول الكلمة غيره في وسطها، وغيره في آخرها في حالة الاتصال أو الانفصال.

صعوبات في التثنية

لانعدام التثنية في اللغات الأجنبية ،وصعوبات أخرى في جمع

التكسير، إذ ليست هناك قاعدة في هـذا الجمـع، وهـذا يشـكل عقبـة في سـرعة تعلـم الدارس: فكتاب تجمع على كتب، وقلم على أقـلام، وجـدار علـى جـدران، ومفتـاح علـى مفاتيح ... الخ.

صعوبات في العدد

ففي الوقت الذي نقول فيه للدارس : كتاب مفرد والجمع كتب،

فنقول خمسة كتب، نجده يتساءل مدهوشاً: لماذا نقول اذن: خمسـة عشـر كتابـاً، وأنـت تقول : كتاب للمفرد، وكتب للجمع، وخمسة عشر عدد للجمع؟

صعوبات في الإملاء

فهو قد تعلم أن الألف هو أول الأحرف الأبجدية، ولكن عندما يكتب (إلى) يجد أن الحرف قد اتخذ شكلاً جديداً تعلمه على أنه (الياء) وتأتي المطابع عندنا لتزيد الأمور تعقيداً، فبدلاً من أن تكتب (الياء) كما هي بنقطتين، فإذا هي تحذفهما، فيلتبس الأمر على القـارئ، بالإضافة إلى الاستثناءات في كتابة الهمـزة. تلـك هـي بعـض الصعوبـات، غـير أن الطريقـة المنهجية في تعليم الطلبة تذلل كل الصعاب، فتصبح اللغة شيئا مألوفا بالنسبة إلى الدارس.

نصائح عامة لتدريس اللغة

1- تعليم المحادثة والكلام قبل القراءة والكتابة، بحيث تقدم للدارس النماذج الصحيحـة في النطق، بغية العمل على تقليدها ومحاكاتها، على أن تعلم أصوات اللغة العربية بطريقـة بنيوية اعتماداً على المحاكاة والتكرار، مع التركيز على الصعوبـات اللغويـة الناجمـة عـن الفروق بين اللغة الأم واللغة العربية، إذ من المعروف أن هناك حروفاً مشتركة بين اللغـة العربية وغيرها من اللغات الأجنبية مثل : الألـف، البـاء، التـاء، الجيـم، الـدال، الـراء، السين، الشي، الفاء، الكاف، اللام، الميم، النون، الهاء، الـواو، البـاء . وهنـاك حـروف تنفرد بها اللغة العربية مثل: الضاد، الظاء، العين، الغين، الحاء، الصاد، القاف. فينبغـي البدء بالحروف المشتركة.

2- التدرج في تقديم المادة اللغوية مراعاة للمبادئ التربوية الأساسية، وتجنباً لتقديم أكثر من صعوبة لغويـة في الموقـف الواحـد، كـأن يصـار إلى تقديـم بعـض الصوامـت المشـتركة بالإضافة إلى تقديم صامت غير مشترك .. وهكذا،ذلك لأن تقديم البنى المشـتملة علـى الصوامت المشتركة وعلى صعوبة واحدة مـن الصوامـت غـير المشـتركة، يسـهل عمليـة التعلم، نظراً لأن تراكم هذه الصعوبات يؤدي إلى ملل الدارس ونفوره.

3- من الواضح أن معرفة مفردات اللغة لا يعني تعلم هذه اللغة، لأن المفـردات تختلـف في معانيها باختلاف التراكيب اللغوية . ومـن هنـا كـان ضروريـاً الـتركيز علـى عـدد مـن المفردات الشائعة لتقدم في قوالب لغوية متنوعة، أن معرفة القوالب اللغوية يساعد كثيراً في تعلم اللغة. ففي النمط التالي: أريد أن أشرب، يمكن استبدال أي فعل آخـر أشـرب: أريد أن آكل، أريد أن أجلس، أحضر المحاضرة، أنام، أذهب، أكتب ... الخ.

وتقدم هذه الأنماط بالتدريج، بحيث يبدأ بتقديم الأنماط القصيرة، مثل : أنا أكتب، وفي بنية أخرى يزاد بالقلم: أنا أكتب بالقلم، ثم يزاد على الدفتر فتصبح البنية: أنا أكتـب بـالقلم على الدفتر، بالطبشور على اللوح، ... الخ . وبهذا الطريق تتكـون لـدى الـدارس العـادات اللغوية السليمة.

4- بعد مضي شهرين من تعلم المحادثة، وبعـد تذليـل أغلـب الصعوبـات اللغويـة المتعلقـة بالنطق، تتم عملية الانتقال إلى مرحلة القراءة والكتابة، علـى أن تقـدم في هـذه العمليـة الأنماط اللغوية التي قدمت في المحادثـة والكـلام، نظـراً لأن الدارسـين يعرفـون لفظـها ومعناها، مما يشكل سهولة في تعلم قراءتها وكتابتها، ثم تقـدم لهـم الحـروف بأشـكالها المختلفة، والأصوات، ودور الحركات القصيرة والطويلة، ونظام المقاطع الصوتية.

5- الابتعاد عن المصطلحات النحوية، بحيـث تعلـم البنيـة اللغويـة دون ذكـر لمصطلحـات النحو، تأثراً بأن اللغة ليست في مجموع الحقائق، وانما هي مهارة يكتسبها المتعلم بعفويـة، ويكون هذا الاكتساب بالتدريب على البنى النحوية، بحيث تصبـح مـهارة علـى لسـان الـدارس دون أن يعـرف مصطلحاتـها النحويـة، ففـي النمـط التـالي: هـل سـافرت إلى العاصمة؟ فالجواب بالنفي: لا، ما سافرت إلى العاصمة، أو لم أسافر إلى العاصمـة، هـذا بالنسبة إلى الماضي. أما بالنسبة إلى المستقبل فنستخدم (لن)، بحيث يدرك الدارس الفرق بين البنيتين من غير أن يعرف أن (لم) حرف جزم وقلب، وانما تصبح البنية مهارة علـى لسانه. ويجدر تعزيز الاستجابات الصحيحة، وتصحيح الاستجابات الخاطئة في حينه.

6- عدم الخلط بين لغة الدارس واللغة العربية، بمعنى عدم الاستعانة بلغـة الدارسـين، لأن هذا الخلط يؤدي إلى تشويش انتباه الدارس وتشتيته، كما يؤدي إلى آثار سلبية.

عقبات تحد من المتعة القرائية

إقبال شعب ما على القراءة يعتبر دليلاً على مدى تقدم ذلك الشعب، لما من الأهميـة الكبرى في تثقيف الإنسان وفهمه لمجتمعه الذي يحيا فيه، وسيطرته على البيئة الـتي تحيـط بـه،

وإدراكه للعالم الذي يعاصره ويواكبه. ومن الواضح أن ممارسة القراءة في عصرنا الحالي تعد الواسطة الأساسية التي تتوفر للتعليم لتحقيق نمو الناشئ عقلياً وعاطفياً واجتماعياً وجمالياً وخلقياً، وتفتح له سبل التكوين الدائم والاندماج المستمر في المجتمع والعالم، ذلك أن تفاعل الناشئ مع المقروء يعطي عقله الفرصة ليكشف ذاته ويجرب بذاته، ويتيح له في الوقت نفسه اكتشاف الآخرين. إن القراءة هي المتعة المثمرة التي تغذي الفكر والوجدان والعاطفة والخيال، فمن المناسب اذن أن توفر لها شروط التفتح التلقائي في إطار المدرسة ذاتها.

وعلى القراءة أن تحتوي على التمرينات المناسبة لأعمار الناشئة ومستوياتهم العقلية، واهتماماتهم، كي تبنى التلقائية القرائية التي تخامر الطالب أثناء القراءة بغية تعميق هذه المتعة الناشئة عن القراءة وتعليلها، كما أن الهدف من تلك التمرينات يتجلى في تشجيع القراءة من خلال البحث عن البراهين، وتحضير المناقشات والشرح والتعقيبات والتعليقات . ويرى بعضهم أن الغاية منها الاطمئنان إلى أن المقروء قد فهم وتم تقويمه والحكم عليه من مختلف النواحي، من حيث القراءة بصوت واضح، ونطق جيد وأداء معبر، ومن حيث الشروحات والتحليلات والتلخيصات، و إعادة التركيب، وثمة من يرى أنه ينبغي أن يدفع التلاميذ إلى إجراء عمل مكتوب يتعلق بالأمور المكتشفة من المقروء، وان يفسح المجال لهم ليطلقوا العنان لمخيلتهم في أعقاب نص مدروس.

ومن الملاحظ أن ثمة عقبات تحول دون أن تأخذ القراءة المكانة اللائقة بها في حياتنا، بعضها يتعلق بالمدرسة، وبعضها الآخر يتعلق بأمور خارج نطاق المدرسة، أما ما يتعلق منها بالمدرسة فيتمثل في أننا ما يزال أغلبنا، طلبة ومدرسين، ينظرون إلى القراءة على أنها تسلية وقتل لأوقات الفراغ في الجدول المدرسي، وليس من شك في أن هذه النظرة تؤدي إلى الاستهانة بالقراءة وإهمالها، وبذلك تضيع الفائدة المرجوة منها.

ولذلك كنا في أمس الحاجة إلى التنظيم والتوجيه نحو القراءة، تنظيماً وتوجيهاً لما يقرأ في الصفوف، ولما يقرأ في المكتبات، سواء في المدرسة أو في المكتبات العامة. ومن مستلزمات عملية التوجيه تلك، أن نغرس حب القراءة في نفوس الناشئة منذ نعومة أظفارهم، فيكون ما يقدم إليهم في المدرسة ملبياً حاجاتهم، ومستثيراً دوافعهم، عاملاً على إرضاء ميولهم، حتى يكون ثمة انسجام بين المقروء وبين الحاجات النفسية للناشئ واهتماماته، بحيث ينتقل إلى التمرس بالمقروء، والتفاعل معه، واستنباط أفكار العامة والفرعية، ومعرفة مراميه البعيدة والقريبة، ونقده نقداً موضوعياً، فيتعود الاستفادة مما يقرأ، ويعمد إلى تمثله، فتزداد ثقافته، وتنمو خبراته.

وانه لخطأ جسيم أن تتصرف في الصف كما لو أن التلاميذ يملكون القابلية نفسها، ويحدوهم السبب نفسه مما لدى البالغين، ولهذا كانت الأساليب غير التربوي في بدء الدراسة تجعل من القراءة عملاً شاقاً لدرجة يصبح من الصعب إدراك المعاني التي تتضمنها، فيحس كثير من التلاميذ بتعب شديد عند القراءة على الرغم من الفائدة التي يستطيعون جنيها، من قصة أو تحليل شخصيات أو من أفكار... الخ.

ومن العقبات التي تواجه الناشئة في المدرسة أيضاً سوء طباعة الكتب أحياناً، ولعل مقارنة بسيطة بين الكتب المدرسية الموجودة بين أيدي الأطفال في الأمم المتقدمة، وبين الكتب المدرسية بني أيدي أطفالنا تكشف النقاب لنا عن جودة تلك الكتب وتنظيمها التنظيم الدقيق المشوق، وهذا ولا شك يسهم في جذب الأطفال إلى القراءة بكل نفس رضية، وعزوف بعض أطفالنا عنها لعدم توفر الأساليب المشوقة.

أما العقبات التي تتعلق بالجو الخارجي العام فتتمثل في أن ظروف الحياة اليوم نادر ما تهيأ الفرصة للصغار ليتوصلوا مباشرة إلى الكتب وتصفحها واختيارها والاكتشاف بأنفسهم، أو من خلال شهادة البالغين، متعة القراءة. إذ إن أغلب أولياء الأمور ليس لديهم الوقت الكافي لمثل ذلك، ولم يمرنوا أذواقهم على معرفة الكتب النافعة والجيدة من التافهة، فضلاً عن أن أصحاب المكتبات المهرة أصبحوا قلة ونادرين في أيامنا هذه، وقلما يجد القراء منهم العون الضروري ليعلموهم ويرشدوهم إلى الموضوعات القيمة.

وفي الوقت نفسه لا يمكننا أن نتجاهل وجود مجموعات من الكتب تباع بأسعار بخسة، ووجود مكتبات عامة ومتخصصة، إلا أن ذلك كله لا يكفي بصورة عامة بالنسبة للناشئة منافسة السحر الذي تحدثه إشكال من اللهو أكثر سهولة متمثلة في التلفزيون، والسينما، وغير ذلك.

وإذا كنا نلاحظ أن ثمة مكتبات في المدرسة، وأخرى مركزية مجهزة ويسهل الوصول إليها، فان هناك أموراً تحول دون الانتفاع بهذه المكتبات، وبخاصة في المدرسة، بسبب الإجراءات الروتينية التي تحدد وقت القراءة، وهذا ما يحول دون اكتشاف متعة القراءة الحرة، إذ ما من قراءة حقيقية ممكنة إلا بالإكثار من فرص القراءة، لهذا كان من الضروري تخصيص الوقت الكافي للقراءة، وإفساح المجال أمام المدرسين كي يتخيروا الكتب والنصوص التي يرونها ملائمة لتلاميذهم، وتلبي حاجاتهم، وترضي متطلباتهم.

ومن الملاحظ أيضاً أن القراءة في تربيتنا نادراً ما تكون مصحوبة بالكتابة، في حين أن التربية الحديثة ترى أن كل درس في القراءة يجب أن يقود إلى عمل كتابي، لأن التفاعل بين

عمليتي الكتابة والقراءة يفسح المجال أمام الناشئ للتمرس بالجانبين معاً، ولا يخفى ما تضيفه القراءة من فائدة وغنى في عملية الكتابة، ومن الواضح أن تعلم قراءة المكتوب يجب أن يفضي إلى قراءة افضل أيضاً، ويساهم في فهم أفضل للأشكال المتنوعة في علم الجمال (في التصوير والنحت والموسيقى ... الخ) .

وخلاصة القول: أنه لكي تتبوأ القراءة الأهمية الجديرة بها في حياتنا كان لا بد من أن نتغلب على الصعوبات الحائلة، ونذلل العقبات التي تقف في الطريق، ويكون ذلك بتطوير أهداف القراءة في مدارسنا، وإيجاد الأساليب التربوية الناجحة، والطرق السليمة في تقديم المقروء شائقاً، وخلق متعة القراءة الحرة في نفوس الناشئة عن طريق توفير الإمكانات، سواء في الصف أو في مكتبة المدرسة، وأن يفسح المجال أمام المدرسين لاختيار المقروء بما يناسب الذوق، ويغني الفكر، ويصون الفضيلة.

ولا شك في أن البيت عامل هام وأساسي في تكوين الاتجاه نحو القراءة، فعندما يرى الناشئ مكتبة غنية في بيته أو يجد أن أباه حريص على القراءة فان هذا الجو ينعكس على البهاء ويدفعهم إلى أن يقتدوا بمن حولهم في الالتفات إلى الكتب والاطلاع عليها، وتصفح محتوياتها. وإذا نشأ الطفل على محبة الكتاب لازمه هذا الحب طوال حياته، ولا شيء يوسع المدارس، وينمي التجارب، ويوسع الأفق مثل القراءة الواعية.

المشكلات التي لها صلة بتعليم القراءة.

المشكلات التي لها صلة بتعليم القراءة : عندما نستعرض واقع تدريس القراءة في مدارسنا تتجلى أمامنا جملة من المشكلات التي ترتبط أساسا بنظرتنا إلى مهارة القراءة والمفهوم الذي يعطي لهذه المهارة والطريقة التي تتبع في التعامل معها، والغاية التي تسعى إليها والمادة التي ينطلق منها النشاط القرائي، ولتشخيص المشكلات التي يرى أن لها تأثيراً واضحاً في نتائج الجهد المدرسي في المجال اللغوي بالخصوص ينبغي أن نتبع الظروف التي يجري فيها تعليم مهارة القراءة من خلال النقاط التالية:-

1- النظرة إلى القراءة والمفهوم الذي يعطي لها.

2- المادة التي ينطلق منها النشاط القرائي.

3- الأساليب التربوية التي تتبع في التعامل معها.

أولا: النظرة الكثير من الأساتذة ينظرون إلى القراءة على أنها تدريب على اكتساب مهارة الأداء فحسب، قد يضيفون إلى ذلك الاهتمام بالشروح والمناقشات النحوية اللفظية

التي تقود القارئ إلى فهم المعاني الظاهرة والتي يعالجها النص إن هذه النظرة التي تحصر تعليم القراءة في التدريس على فنيات الأداء، وفهم ظاهر النص نظرة قاصرة، لأنها تهمل جانبا مهما في عملية القراءة وهو التثقيف الفكري والتكويني الوجداني وتربية الذوق، إذ لا يمكن الفصل بين القراءة باعتبارها مهارة أدائية، ونشاطاً مكرساً للاستماع والتعلم، وبين القراءة باعتبارها أداة مثلى لتكوين فكر التلميذ وبناء وجدانه وتربية مشاعره وصقل ذوق وتهذيب سلوكه. فالغاية التي يجب أن ترمي إليها دروس القراءة هي تمكين المتعلم القارئ من أن ينفذ بفكره وحواسه إلى معرفة حقائق هذا الكون، وتدبر كل ما يقوله الكاتب تصريحا أو تلميحاً، والغوص في أعماق النصوص التي هي في الواقع ترجمة للحقائق الكونية التي تعيش معنا.

إن نظرتنا إلى القراءة يجب أن تتجاوز المفهوم الضيق إلى المفهوم الواسع والمتطور والذي يعطي للقراءة مدلولا ثقافيا وحضاريا وتربويا واسعا، إذ يجعل منها مدخلاً لعملية التثقيف الواسعة التي تستهدف بناء شخصية الإنسان، وترقية فكره وشعوره، وربطه بحاضره وماضيه، وتهيئته للتفكير في مستقبله. ولا تحقق القراءة هذا البعد التكويني إلا إذا كنا نتعامل معها وندرب تلاميذنا عليها وفق هذا التصور. بحيث نجعل من التدريب عليها أساسا لنمو الفكر ورقي الشعور، ومن مادتها أداة لاثراء الخبرات والفضائل . وتحرير الإنسان من صمته وجموده، وجعله في حوار دائم مع الكاتب أو الشاعر.

ثانيا: المادة التي ينطلق منها النشاط القرائي إن الضعف الذي نلمسه في نتائج دروس القراءة يرجع في كثير من جوانبه إلى ضعف مستوى الكتب والنصوص المعتمدة في هذا المجال، إذ قلما نجد كتبا أو نصوصا ملائمة في مبناها ومعناها لأغراض القراءة ولمستويات الطلاب، وتستجيب لاهتماماتهم ن وتعالج القضايا التي تحيط بهم، وتشغل عصرهم بأسلوب مشوق مثير، وبلغة سلسة تجعلهم يكتشفون ألوان التعبير الراقية وينجذبون إليها. إن مادة القراءة هي النص وبغيره لا يستطيع الأستاذ أن يفعل شيئا، فإذا كان النص ضحلا في معانيه فقيراً في أفكاره هزيلاً في أسلوبه معقداً في بنائه فان الدرس لا يحقق أهدافه، وكذلك إذا كان المعلم لا يبدي اهتماما خاصا بدراسة النص بهدف استيعاب معانيه الظاهرة والباطنة (تلك المعاني التي تدرك من خلال التأويل العميق لبنية النص وقراءة القرائن والإشارات والإيحاءات قراءة متأنية فاحصة.

ثالثا: الأساليب التي تتبع في التعامل مع القراءة : ان عملية التثقيف التي هي من صميم عملية القراءة تستوجب أن تكون الحصص المكرسة للتمرس على القراءة والاستفادة منها داخل المدرسة وخارجها مجالا للتحليل والمناقشة والنقد والتذوق لجوانب النص

المختلفة، إذ لا بد من أن تنصب هذه العمليات الأربع على الجوانب اللغوية والفكرية والأدبية والأسلوبية على أن لا تهمل نفسية الكاتب واتجاهه، والبيئة التي صنعته، لأن ذلك يعين على فهم الفكرة أو الأفكار التي يريد الكاتب تبليغها للناس، ولأننا نريد من القراءة أن تكون عاملاً من عوامل نمو شخصية الإنسان في جوانبها المختلفة، ومن ثم فلا بد من أخذ المعلم هذه الأمور كلها في الحسبان، حين يقدم على تهيئة درس القراءة والتخطيط لتنفيذه وإلا فقدت القراءة قيمتها وقدرتها على البناء والتغيير المطلوبين، إن المشكلة التي يطرحها تعليم القراءة هي أننا ما زلنا نتعامل مع هذه المهارة كما لو كانت فنا من فنون المعرفة قائما بذاته وهذا أحد السباب التي ولدت ضعف الوعي القرائي الذي أثر بدوره في قدرات التلاميذ القرائية . وجعلهم في كثير من الأحيان مرددين لا قارئين سامعين لا متكلمين وحول القراءة بأبعادها المختلفة من مجال حي للاستماع والتذوق إلى مجرد تدريبات أدائية لا حياة فيها إلى مجرد استماع لكلام الكاتب دون محاورته والتعليق على أفكاره، فالقارئ الحق هو الذي يستطيع أن يمتلك النص في أعماقه ويرحل بذهنه إلى معايشة الزمن الذي عاشه الكاتب ويتأمل الغايات التي استهدفها من وراء إنتاجه الذي وضعه بين أيدينا، فالقراءة التي لا تربط الإنسان بعالمه المتغير، ولا تصله بماضيه وتراثه وتكسبه قدرة على فهم هذا التراث ونقده وتفتح عينيه على تراث الإنسانية لا قيمة لها.

مشاكل الكتابة ووسائل تنمية الكتابة الصحيحة

تناول الباحثون نظام الكتابة العربية منذ أقدم العصور، فمنهم من رضي عنها، ومنهم من رأى أن فيها مشكلات؛ ومشكلات الكتابة العربية كثيرة ومتعددة هي: الشكل، وقواعد الإملاء، واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة، و الاعجام، ووصل الحروف وفصلها، واستخدام الصوائت، والإعراب، واختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي . وفيما يلي بيان ذلك تفصيلا: (خاطر واخرون، 1989).

1- الشكل:

المقصود بالشكل هو وضع الحركات القصار على الحروف، الضمة، والفتحة والكسرة، وهو يكون المصدر الأول من مصادر الصعوبة، فإذا وجد الطفل أمامه لفظ "علم" مثلا حار فيما إذا كانت: علم أو علم أو علم، أو علم، أو علم. وإذا وجد لفظا مثل "أن" تحير هل يقرؤها :أن، أو أن او أن، أو إن. ونشأ عن ذلك "أننا لا نجد حتى من بين من تفوقوا في

اللغة العربية من لا يخطئ في ضبط الكلمات، لأن طريق الضبط يحتاج إلى بحوث ومجهودات قل من يستطيع التفرغ لها، أو الوصول إليها.

2- قواعد الإملاء:

كثرت الدراسات التي تناولت قواعد الإملاء على أنها تشتمل على صعوبات تعوق الكتابة عند الناشئين. ويمكن تلخيص هذه الصعوبات فيما يلي:

1. الفرق بين رسم الحرف وصوته:

المفروض في نظام الكتابة السهلة أن رسم الحروف يكون مطابقاً لأصواتها بحيث أن كل ما ينطق يكتب، وما لا ينطق به لا يكتب، ولكننا نجد أن الكتابة العربية لا تتبع ذلك المفروض في بعض كلماتها. فقد زيدت أحرف لا ينطق بها كما في "أولئك – اهتدوا". وحذفت أحرف ينطق بها كما في "ذلك – لكن – طه". وخولف رسم الألف اللينة التي تكتب "ياء" تارة، و "الفا" تارة أخرى . ولا شكل أن المطابقة بين الكتابة والنطق سوف تيسر الكتابة وتوفر كثيراً من الجهد والوقت.

2. ارتباط قواعد الإملاء والنحو والصرف:

ربط كثير من قواعد الإملاء بقواعد النحو والصرف يشكل عقبة من العقبات التي تعوق الكتابة . فعلى التلميذ أن يعرف – قبل أن يكتب – أصل الاشتقاق، والموقع الإعرابي للكلمة ونوع الحرف الذي يكتبه، وهذا فيه ما فيه من الحرج والإرهاق. أضف إلى ذلك أن هناك كثيراً من الناس لا يدرسون قواعد النحو والصرف وعليهم أن يكتبوا . وتنجلي هذه الصعوبة إذا نظرنا إلى الألف اللينة، فإذا كانت ثالثة وأصلها الواو رسمت ألفا كما في سما، دعا، وإذا كانت ثالثة واصلها الياء رسمت ياء كما في رمى، هدى .

وإذا كانت زائدة عن ثلاثة أحرف رسمت ياء كما في انتهى، مصطفى إلا إذا سبقت بالياء فترسم الفا كما في دنيا، يحيا، ويستثنى من ذلك الاسم يحي فيرسم على القاعدة وتتجلى هذه الصعوبة أيضا إذا نظرنا إلى "ما" فهي توصل "بكل" إذا كانت زمانية، وبرب وان إذا كانت كافة، وتفصل إذا كانت موصولة أو نكرة موصوفة.

3. تعقد قواعد الإملاء وكثرة الاستثناء فيها:-

من المشكلات التي تسبب صعوبة في الإملاء تشعب قواعدها وتعقدها وكثرة الاستثناءات فيها بحث اصبح الكبار لا يأمنون الخطأ فما بالنا بالصغار .

فالهمزة المتوسطة مثلا فهي إما متوسطة بالأصالة واما متوسطة تأويلا، ثم هي بعد ذلك ساكنة أو متحركة، والمتحركة متحركة بعد ساكن أو بعد متحرك، والساكن إما صحيح، واما معتل، والمتحرك من الهمزة أو مما قبلها مضموم أو مفتوح أو مكسور . ولكل حالة من هذه الحالات قاعدة، والكل قاعدة – غالبا- استثناء.

4. الاختلاف في قواعد الإملاء:

من أسباب الصعوبة أيضا كثرة اختلاف العلماء في قواعد الإملاء واضطرابهم فيها، لذلك تعددت القواعد وصعب رسمها واختلفت الكتابة بين الأفراد وبين الشعوب العربية، فالهمزة المتوسطة في كلمة يقرؤون مثلا ترسم على ثلاثة أوجه يقرءون، يقرءون، يقرؤون . وكلها رسم صائب. ولهذا كله شغل مجمع اللغة العربية بقضية التيسير، واتجهت جلسات المجمع اتجاهات ثلاثة . الاتجاه الأول يدعو إلى إبقاء القديم على قدمه، وأنه ليس في الإمكان أبدع مما كان. وهو رأي القدماء والمتمسكين بالقديم . يقول حسن الفاياتي معللا لهذا الرأي : "لقد ألفنا الرسم الحالي، وكتبنا به مؤلفاتنا، وطبعنا به كتبنا، وأرى أن من الخير الإبقاء عليه دون تغيير أو تبديل (1)" ويقول زكي المهندس : "إن موضوع الهمزة لا يصح أن يناقش، لأنها بوصفها الحالي مرشدة للقارئ في القراءة" . والاتجاه الثاني يرى أن تتطابق الكتابة والنطق، فكل ما ينطق به يكتب وكل ما لا ينطق لا يكتب . ويرون أيضا أن من حسن الطالع أن علماء الإملاء لم يتركوا قاعدة إلا وقد اختلفوا فيها، وأنهم استفادوا من هذا الخلاف في وضع القواعد المطابقة لم يريدون من التذليل والتيسير، ويرى أصحاب هذا الرأي أن الأخذ به يقضي على المشاكل القائمة في مسالة الهمزة وفي غيرها، وانه يدعو إلى التيسير الذي ينشده كل مصلح. أما الاتجاه الثالث فيدعو إلى اقتراح جزئي فيه إصلاح القديم وفيه التجديد، فهم يرون أن تجمع الألفاظ المختلف فيها، ويتفق على طريقة ميسرة في كتابتها، على أن يصدر ذلك في صورة قرار علمي مجمعي وهذا الاقتراح خلاصة آراء المدرسين الذين يباشرون عملهم، ويعرفون مواقع الصعوبات.

3- اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة:

تعددت صور بعض الحروف في الكلمة، فهناك حروف تبقى على صورة واحدة هي الدال، والذال، والراء، و الزاي، والطاء، والظاء، والواو. وهناك حروف لكل منها صورتان هي الباء، التاء، والجيم، والحاء، والخاء، والسين، والشين، والصاد، والضاد، والفاء، والقاف، واللام، والنون، والياء. وهناك حروف لكل منها ثلاث صور هي الكاف، والميم، وهناك

حروف لكل منها صورتان هي الباء، والتا، والثاء، والجيم، والحاء، والخاء، والسين، والشين، والصاد، والضاد، والفاء، والقاف، واللام، والنون، والياء. وهناك حروف لكل منها ثلاث صور هي الكاف والميم. وهنا حروف لكل منها أربع صور هي العين، والغين . وغني عن البيان "أن تغيير أشكال الحروف بتغيير مواضعها في الكلمة يستلزم إجهاد ذهن المتعلم خلال تعلم الكتابة.

يضاف إلى هذا أن تعدد صور الحروف في الكتابة العربية يربك المتعلم في بداية تعلمه، ويوقعه في اضطراب نفسي إذ أنه يجد للحرف صورتين أو أكثر. والتلميذ في تعلم الكتابة يربط جملة أشياء ببعضها: صورة المطر والصوت الذي يدل عليه، والرمز المكتوب. فإذا جعلنا للحرف الواحد عدة صور زدنا هذه العملية تعقيدا.

4- الاعجام:

المقصود بالاعجام هو نقط الحروف، والملاحظ أن نصف عدد حروف الهجاء معجم، وأن عدد النقط يختلف باختلاف الحروف المنقوطة، وأن وضع النقط يختلف باختلاف هذه الحروف أيضاً. كل ذلك يشكل صعوبة أخرى تضاف إلى الصعوبات المتمثلة في الكتابة العربية (1) .

5- وصل الحروف وفصلها:

تتكون الكلمات العربية من حروف يجب وصل بعضها ويجب فصل بعضها وبذلك تضيع معالم الحروف داخل الكلمة. أما نظام كتابة الحروف فهو نظام معقد، فبينما نجد النظام اللاتيني يقضى بوضع الحروف إلى جانب بعضها بعضا في وضع أفق نجد أن النظام العربية يجمع بين نظامين في كتابة الحروف حيث يقضي بترتيب بعض حروف الكلمة ترتيبا راسياً وبترتيب البعض الآخر ترتيبا أفقيا، فيترتب على ذلك أن التلميذ في الكتابة العربية محتاج إلى معرفة موضع كل حرف من الحرفين المجاورين له في حين أنه في الكتابة اللاتينية لا يفكر في شيء من هذا فهو يعرف قاعدة واحدة هي وضع الحروف إلى جانب بعضها بعضاً. والكتابة العربية بواسطة فصل الحروف ووصلها ونظام كتابتها المعروف معقدة، صعبة التعلم والتذكر.

6- استخدام الصوائت القصار:

عدم استخدام الحروف التي تمثل الصوائت القصار أوقع للتلاميذ في صعوبة التمييز بين قصار الحركات وطوالها وأدخلهم في باب اللبس فرسموا الصوائت القصار حروفا. والملاحظ أن استخدام حروف العلة للدلالة على الصوائت الممدودة خطوة مهمة إلى الأمام

في تاريخ تطور الكتابة العربية، غير أن التطور الذي بدأ في هذا الاتجاه لم يستمر ليشمل الصوائت الخفيفة الضمة والفتحة والكسرة فيما زالت ترسم حركات وقد برر علماء اللغة ذلك الوضع بعلة التمييز بين الحروف والحركات وسببوا بذلك تحجر كتابة الحركات القصار على الأشكال التي نستعملها الآن.

7- الإعراب:

الكلمة المعربة يتغير آخرها بتغير التراكيب، فالاسم المعرف يرفع وينصب ويجر، والفعل المعرف يرفع وينصف ويجزم، ويكون الإعراب تارة بالحركة، وتارة بالحرف، وتارة بالإثبات، وتارة بالحذف، بل قد يطرأ التغيير على الحروف الوسطى من الكلمات. والمهم هنا هو التغيير في صورة الكلمة التي تتأثر ببعض العوامل فتحذف بعض حروفها في حالات جزم المضارع الأجوف والناقص، وفي تنوين المنقوص رفعا وجرا على سبيل المثال . وهذه العوامل التي تؤثر على صورة الكلمة بحذف بعض حروفها تكون مواطن صعوبة أمام التلاميذ لعدم درايتهم بها وهي عوامل نحوية أو صرفية لم يتعرض لها التلميذ في فترات تعلم الهجاء.

8- اختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي:

من الملاحظ أن هجاء المصحف مختلف عن الهجاء العادي، وذلك في عدة مواضع هي الحذف والزيادة، ومد التاء وقبضها، والفصل والوصل في بعض الكلمات، وهذا الاختلاف بين نوعي الهجاء يشكل موطن صعوبة يواجهها التلميذ حين تقع عينه على بعض آيات القرآن الكريم في أثناء دراسته.

هذه أهم الصعوبات التي يجدها الباحثون في الكتابة العربية الشكل، وقواعد الإملاء، واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة والاعجام، ووصل الحروف وفصلها ونظام كتابتها، واستخدام الصوائت القصار، والإعراب، واختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي. والواقع أنها تشكل عوائق في سبيل تعليم النشء.

الأسس التي تحقق الغرض من هذه المناقشة وهو الوصول إلى حقيقة الصعوبات السالفة، ووضع الحلول المناسبة لها . ويمكن إيجاز هذه الأسس فيما يلي:-

1- التيسير مطلوب حيثما دعت إليه الحاجة إلا أن يكون في التيسير دون الإخلال بأصول الكتابة .

2- الاعتماد على الموازنة بين اللغة العربية واللغات الأخرى، والاسترشاد بآراء علماء اللغة، وبخصائص الكتابة العربية.

3- الأخذ بقرارات مجمع اللغة العربية بالقاهرة في شأن تيسير الإملاء.

4- الالتفات إلى أسس التهجي السليم، والى طرق تعليم الهجاء.

والتعبير هو غاية الدراسات اللغوية جميعها، وعنصر هام من عناصر النجاح الذي لا يستغني عنه الإنسان في حياته لخدمة نفسه ومجتمعه، فهو وسيلة الفرد في الاتصال بغيره، في تبادل المصالح وقضاء الحاجات،وتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية، ووسيلته في التنفيس عن مشاعره، والتعبير عن أفكاره وما يجول في خاطره، وبه يتمكن القارئ أو السامع من فهم المقروء أو المسموع في يسر وسهولة. ويهدف تعليم التعبير إلى تمكين المعلمين من التحدث بطلاقة، والكتابة عن أفكارهم في صراحة ووضوح وحسن عرض، وبأسلوب راق رفيع ومؤثر، وتعويدهم الدقة في اختيار الألفاظ الملائمة للمعاني. وقد حدد سمك (1979) حسن التعبير وجودة الأداء بما يأتي:

1- حسن اختيار الألفاظ والعبارات التي تحمل المعاني وتحوي الأفكار.

2- حسن التأليف بينها، بمراعاة الدقة والأحكام والانسجام .

3- خلوها من الغموض والتعقيد واللبس والإبهام.

4- حسن أدائها وتمثيلها للمعنى.

5- تحررها من الحشو المخل، والتطويل المملل الذي لا جدوى له ولا فائدة فيه.

6- قوة تأثيرها، بحيث تتوافر فيها الدوافع النفسية، وتصور العبارات والنبرات مشاعر التلاميذ.

ويعد التعبير الجيد من أسس التفوق الدراسي في المجال اللغوي وفي الحياة المدرسية، والتفوق في الحياة العملية، لأن من يسيطرون على قدرات التعبير ومهاراته يسطرون على الكلمة اللبقة والعبارة الهادفة، وذلك يعين المتعلمين على أن يشقوا طريقهم في هذه الحياة بنجاح (ظافر & الحمادي، 1984، 22-23). ويتضمن التعبير من حيث الشكل نوعين : التعبير الشفوي، والتعبير الكتابي، ولكل منها مهاراته وأهدافه وموضوعاته ومجالاته، وطرق تدريسه وأساليب تقويمه. والتعبير الكتابي من أهم أنماط النشاط اللغوي، لأنه وسيلة من وسائل الاتصال بين الأفراد، وتسهيل عملية التفكير، والتعبير عن النفس، وأداة الحفاظ على ثقافة الإنسان وتراثه، والاستفادة من نتاج العقل الإنساني، ونقله وتطوره.

وقد أورد كل من يونس & الناقة (1977) و الجمبلاطي & التوانسي (1971) و نايف معروف (1987) و شحاته (1986) مجموعة من الأغراض للتعبير يمكن إجمالها في:

1- تنمية القدرة على التعبير عن المشاعر والأفكار بصدق وفاعلية للآخرين .

2- تنمية قوة الملاحظة والفهم كأساسيين لاثراء الفكر وتعميق التعبير .

3- التدريب على الدقة في انتقاء الألفاظ الملائكة للمعاني، وتنسيق الأفكار ،وجمعها وربطها بعضها ببعض.

4- السيطرة الكاملة على الاستخدامات الصحيحة للغة، وعلى ضوابط التعبير الكتابي ومكوناته، كسلامة الجملة، وتقسيم الموضوع إلى فقرات، والهجاء الصحيح، واستخدام علامات الترقيم، ورسم الحروف، والمظهر اللائق بالكتابة المعبرة .

5- تربية الذوق الأدبي، وإفساح المجال للإبداع والابتكار.

6- إتقان الأعمال الكتابية المختلفة التي يمارسها المتعلم في حياته العملية والفكرية، داخل المدرسة وخارجها.

7- الارتقاء بأسلوب المتعلمين وإنتاجهم التعبيري من حيث الاستخدام اللغوي، وسعة الأفق الفكري، والابتكار الذهني.

8- اكتشاف ذوي المواهب الخاصة في الكتابة، وتشجيعهم ورعايتهم ليكونوا من رجال القلم، واصحاب البيان في المستقبل. ومن مهارات التعبير الكتابي التي يهدف التعليم إلى إكسابها للمتعلمين، ما يلي:

1. فهم الفكرة العامة لما تطلب الكتابة فيه.
2. الوضوح والتحديد والسلاسة في عرض الفكرة التي يريد المتعلم أن ينقلها للآخرين.
3. ترتيب الأفكار تبعاً لأهميتها، والربط بينها.
4. الصدق في تصوير المشاعر، والدقة في تحديد الأفكار ووصف الأشياء.
5. اختيار الألفاظ الملائمة، والتأليف بينها في الجملة أو العبارة .
6. تماسك العبارات وعدم تفككها.
7. عدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة .
8. تذوق نواحي الجمال البارزة في انتقاء الكلمة، وتأليف العبارة، واختيار الأفكار ذات الوزن في حدود مستوى المتعلم، وبالقدر الذي يلائمه.
9. الدقة في استخدام علامات الترقيم .
10. خلو الأساليب من أخطاء النحو والصرف (قورة، 1981، 17؛ ظافر& الحمادي ، 1984، 219).

مهارة الإملاء المشكلة والحل

تختلف الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ باختلاف صفوفهم، ففي الحلقة الأولى في المرحلة الأساسية هناك بعض الأخطاء التي يقع في الطلبة مثل:

1- حذف بعض الحروف من بعض عند كتابها.

2- زيادة بعض الحروف.

3- تكرار بعض الكلمات.

4- حذف النقط.

5- الخلط بين الحروف المتشابهة من حيث الشكل مثل السين والشين ن الصاد والضاد، الطاء والظاء، والحاد، والخاء، والجيم.

6- الخلط بين الحروف المتشابهة من حيث اللفظ (النطق) مثل : (التاء والطاء) و (الذال والظاء) و (السين والصاد)

7- عدم التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية.

في الحلقة الثانية بالإضافة إلى الأخطاء السابقة:-

1- الخطأ في التمييز بين النون والتنوين.

2- الخطأ في همزتي الوصل والقطع من حيث الكتابة والتمييز.

3- الخطأ في كتابة الهمزة المتوسطة بمختلف مواضعها.

4- عدم التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة.

أسباب الأخطاء الإملائية:

- يعاني الطلبة من كثرة قواعد الكتابة العربية .
- ارتباط بعض القواعد الإملائية والقواعد النحوية والصرفية، مثل: اللف اللينة، ومواضع الهمزة المتوسطة.
- هناك أسباب تعود إلى الطالب نفسه بما يتصل بخصائص اللغة نفسها وبالطريقة التي يوصل بها المعلم الدرس للطلبة، أو خلفية الطلبة حول الموضوع المراد دراسته.

من أساليب علاج الضعف في الإملاء:

1- أن يعمل المعلم على تحديد الأهداف السلوكية في كل درس إملائي، وهو لوضوح الغاية .

2- اتباع المدرس في الوصول إلى القاعدة الإملائية طريقة الاستنتاج والاستقراء، وعدم تقديم القاعدة بشكل مباشر.

3- الابتعاد عن العقوبات المرهقة، مثل معاقبة التلميذ بكتابة الكلمة عشرات المرات، مما يضر بالقاعدة، مما يكون اتجاها سلبيا نحو هذه المادة، ونفورا من المادة .

4- دراسة أسباب الضعف عند الطلبة قد يكون ضعفا جسميا أو في الخلفية التعليمية.

5- مراقبة المعلمون لكتابات الطلبة، ومعاودة معلم اللغة العربية في هذه الأخطاء لرصدها وتصحيحها عند الطلبة.

6- إجراء اختبارات تشخيصية بين الوقت والآخر مما يؤدي إلى كشف الضعف عند الطلبة.

وهناك بعض الدراسات التي قامت على أساس علاج بعض القضايا الإملائية والتي ستعرض لاحقا.

البرنامج العلاجي:

هو برنامج في التعليم المبرمج، استخدام لمعالجة الانخفاض في مستوى المهارات الإملائية، ووضع وفق طريقة البرمجة الخطية المرنة التي تقود لنشاط المتعلم خطوة خطوة نحو الهدف المراد. في دراسة الهمزة ومشكلاتها وعلاجها للدكتور أحمد شوقي و بدوي النجار حيث عدّ الكاتب أن الهمزة مشكلة من مشكلاته اللغة العربية سواء في نطقها أو رسمها الإملائي وين الصور التي يرد فيها صوت الهمزة ومن المواطن التي تقع فيها. وقد حدد زمن بدء المشكلة والأسباب التي أدت إلى تعدد صور الهمزة وكتابتها، وأورد آراء العلماء حول كتابتها، ثم عدد قواعد كتابة الهمزة المعمول بها، والمواقف المختلفة ووجهات النظر المتعددة من هذه القواعد.

وتقدم في النهاية باقتراح يراه حلا حاسما وجذرياً للخلاف حول مشكلة كتابة الهمزة، وتسهيل الإملاء العربي، وذلك الاقتراح هو : "أن العلاج الذي يراه لمشكلة الهمزة هو أن تتوحد صورتها وتكون صورتها على الألف، تكتب بها في أي مكان من الكلمة، وهذا سيقضي على مشكلاتها نهائيا، والى البد. وهذا هو التعامل العلاجي الفوري للقصة

الإملائية ولكن هذه القضية لا يمكن حلها جذريا بهذه الصورة، لكن يمكن حلها باتباع نظام علاجي لترسيخ القواعد الإملائية الخاصة بهذه القضية من مواضع الهمزة.

وفي برنامج آخر استخدم باحث آخر وهو (أحمد علي كنعان) التعليم المبرمج لطريقة علاج الأخطاء الإملائية عامة. حيث توجه الباحث في أن النماذج التدريسية على حسب قول غانييه: تتألف مما يلي:

1- استجابة الطالب المبدئية، والنهائية للمادة.

2- التدرج في الخطة المفصلة، وهو برنامج يتألف من تتابع المثيرات والاستجابات.

3- التقويم المستمد للاستجابات المطبقة، ويتم ذلك عن طريق التغذية الراجعة من استجابات الطالب في كل مرحلة من مراحل تعلمه.

ويمكن تقسم البرنامج المبرمج إلى إطارات يتألف كل إطار من ثلاثة مكونات، هي :-

1- المعلومات التي تعطى للطالب والتي تتبع بأسئلة .

2- استجابة المتعلم عن الأسئلة والمعلومات المعطاة في البرنامج.

وفي بداية العملية العلاجية قام الباحث بتشخيص الصعوبات الإملائية وذلك بتصميم الاختبار التشخيصي ومن ثم تطبيقه وبعدها تفريغ نتائج الاختبار التشخيصي .

ولقد كان تصميم الاختبار التشخيصي على أساس قياس موضوعي للتحصيل في مادة الإملاء حيث تشمل معظم المهارات الإملائية حيث شمل الهمزة بأنواعها الألف اللينة ومواضع حذفها، وزيادتها، وألف ابن وابنة، والتاء المربوطة والمبسوطة والإبدال والإعلال، والتنوين والزيادة والحذق لبعض الحروف.

ويشتمل الاختبار أيضاً على أسئلة موضوعية متعددة كأسئلة التعرف والتذكر والمطابقة والاختبار والصواب والخطأ...أما عند تصميم البرنامج العلاجي فقد قام الباحث بصياغة الأغراض السلوكية للهمزة بشكل عام، ولكل نوع من أنواعها بشكل خاص.

ثم تصميم الاختبار القبلي والبعدي وتحليل المادة الدراسية إلى نقاط تعليمية، ثم كتابة إطارات البرنامج، ثم تجريب البرنامج وتقويمه، ثم إجراء استفتاء اتجاهات الطلاب نحو البرنامج. بعد الانتهاء من التقويم في المراحل الأولى يقوم بعدها ببناء خطة علاجية الواجب القيام بها والإعداد الجيد لتنفيذها بشكل ناجح، وهذه الخطة لها عناصر مهمة حيث يجب مراعاتها عند بناء البرامج والإعداد الجيد لتنفيذها بشكل ناجح، وهذه الخطة لها عناصر مهمة حيث يجب مراعاتها عند بناء البرامج العلاجية مثل: -

1- الأهداف : وهي قسمين:

أ- عامة : وهي التي تصف مجموعة من الأهداف المتوخاة من برنامج تعليمي محدد.

ب- سلوكية : وهي التي تصف في عبارات دقيقة ما يمكن أن يقوم به المتعلم في درس تعليمي معين.

والأهداف العلاجية تشتق من عدة مصادر:

أ- المتعلم وما يتصل به من حاجات وقدرات واستعدادات وميول.

ب- المجتمع من حيث طبيعته ومشكلاته وطموحاته.

ج- المادة الدراسية من حيث مجالاتها أسس اختيارها.

2- المحتوى:

وهو كل ما يضعه مخططو المناهج من خبرات معرفية أو انفعالية أو حركية بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ، وهذا وارد في البرامج العلاجية حيث لا بد من تحديد مكونات المحتوى، التي تتمثل في الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ والنظريات المختلفة.

3- طريقة التدريس:

وهي الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف وفي البرامج العلاجية ينبغي أن يستخدم المعلم طرقاً مناسبة تساعده في علاجه مثل طريقة المناقشة، واختيار الأساليب المتنوعة مثل الاستماع والقراءة والإلقاء.

4- الأنشطة التعليمية المصاحبة:

وتعد عنصراً مهما في العملية التعليمية، حيث يستخدمون فيها اللغة استخداماً موجهاً ناجحاً في المواقف الحيوية الطبيعية التي تتطلب الاستماع والحديث والقراءة والكتابة.

5- الوسائل التعليمية :

وهو كل ما يستخدمه المعلم من أدوات ومواد تعليمية وطرائق مختلفة في المواقف التعليمية بخبرة ومهارة من أجل الوصول بالطالب إلى تعلم ناجح، والوسائل التعليمية مهمة في البرامج العلاجية الخاصة بالإملاء، فهي تساعد على وضوح معنى الكلمات الصعبة، كاستخدام المعاجم، أو الشرائط المسموعة أو المرئية وغيرها.

6- التقويم:

حيث يمثل التقويم ركناً أساسياً في البرنامج العلاجي، فهو العملية التي يمكن من خلالها الحكم على مدى تحقق أهداف البرنامج ومعرفة نواحي القوة فيه لتدعيمها ونواحي الضعف لعلاجها وتفادي الوقع فيها مستقبلا.

إذ إن البرامج العلاجية في الإملاء تبنى في ضوء عملية التقويم المسمرة التي كشف عن وجود الصعوبات الإملائية لدى الطلاب، من اختبارات تشخيصية على شكل تقويم بنائي، وتقويم بعدي، يهدف إلى معرفة فاعلية هذه البرامج وكفاءتها في التغلب على تلك الصعوبات الإملائية، وقد تكون عملية التقويم في بداية العام الدراسي ليتعرف المعلم مستوى طلابه في الإملاء وليتمكن من بناء البرامج العلاجية المبكرة لبطيئي التعلم، ويكون تقويم هذه البرامج تقويماً ناجحاً، فانه لا بد من الأخذ بالأسس التي يعتمد عليها المعلم في طرحه للاختبار التشخيصي.

الخــــط:

يتوقع من الطلاب في هذه المرحلة تحقيق ما يأتي :

1- التعرف إلى قواعد خطي الرقعة والنسخ، وإتقان الكتابة بموجبها.

2- الكتابة بخط جيد، يتسم بالوضوح والجمال، وبسرعة مقبولة.

3- نمو ذوقهم، وازدياد تقديرهم للجمال، من خلال تناسق الحروف وانسجامها، وما يعتريها من تدوير واستقامة يجعل الخط بالفن الصق، مما يولد لدى الطلاب شعوراً لذوق الجمال.

4- توثيق الصلة بين الخط والقراءة، إذ هما قسمان، وعلى المدرسة تحقيق هذه العلاقة.

5- اكتساب جملة من القيم والاتجاهات المرغوب فيها من خلال ممارسة الخط، مثل : النظافة، والترتيب والنظام، والانتباه، والدقة، والموازنة والمقابلة، والصبر، والأناة .

6- تربية دقة الملاحظة، وقوة الحكم لدى الطلاب، وتعويدهم على سرعة النقد.

7- أشغال أوقات الفراغ بشكل إيجابي، وذلك بتذوق جماليات الخطوط العربية ومحاكاتها، وملاحقة نماذجها المكتوبة في الصحف والمجلات.

8- التعرف إلى بعض أنواع الخطوط الفنية.

9- إبراز مواهبه الفنية في كتابة الخط الجميل المميز.

10- إكسابهم المهارات اليدوية وتنمية الإدراك البصري لأشكال الحروف والكلمات.

أسباب ضعف الخط عند الطلاب:

لعل من أهم الأسباب التي أدت إلى رداءة الخط عند الطلاب ما يأتي:-

1- إسناد تدريسه إلى طائفة من المعلمين غير مؤهلين لتدريسه، ويفتقرون إلى معرفة قواعده.

2- إهمال المنهاج والمدرسة والمعلمين موضوع الخط.

3- دمج حصص الخط – في الغالب- مع حصص الإملاء، وفي كثير من الأحيان تستبدل بحصة الخط حصة أخرى من حصص اللغة العربية .

4- عدم إعطاء الطلاب الفرصة الكافية من التدريس والتمرين.

5- نفور الطلاب من حصة الخط ،ولعل ذلك راجع إلى أسلوب المعلم، أو ع دم اكتراثه، وسوء اختياره النماذج الخطية التي تجذب الاهتمام، وتغرس فيهم قيماً مرغوبا فيها.

6- يعزو بعض المربين ضعف الطلاب في الخط إلى مشكلات تتعلق بالخط العربي نفسه، كالتشابه بين الحروف، وتغير شكل الحرف الواحد في مواقعه المختلفة، وعدم التدرج في تعليم الخطوط (خاطر واخرون، 1989).

مقترحات لتحسين الخط عند الطلاب:

يمكن تحسين خطوط الطلاب بملاحظة ما يأتي:-

1- تدريس الخط على أنه مادة مستقلة، لها علامات خاصة كأية مادة أخرى.

2- إسناد تعليم الخط إلى معلمين ممن يمتلكون مهارة الخط، بغض النظر عن كونه معلماً للغة العربية أم لا .

3- تأهيل معلمين لتدريس الخط، أسوة بغيرهم من معلمي المواد الأخرى، كالفن والرياضة، والموسيقى.

4- الا يقتصر تدريب الطلاب على حصة الخط، بل على المعلم إتاحة الفرصة أمامهم في حصص الإملاء، والتعبير، والأعمال الكتابية الأخرى، وآلا يقبل منهم إلا الخط الجيد الجميل.

5- تشجيع الطلاب على الكتابة الواضحة الجميلة من قبل معلمي المواد الأخرى وذلك بمنح الطلاب ذوي الخطوط الحسنة علامات إضافية مثلا.

6- تكوين جماعة للخط العربي من الطلاب ذوي الميول والمواهب الخطية، لتنمية تلك المواهب، وتشجيع غيرهم بما يكتبون.

7- تزيين الغرف الصفية بلوحات من الخط الجميل لتظل أمام أعين الطلاب، من إنتاجهم، أو ا نتاج المعلم، أو من قبل الخطاطين من الخارج.

8- عقد ندوات، والاستعانة بخطاطين من خارج المدرسة لتدريب الطلاب وتشجيعهم، وتمرينهم على استخدام الأقلام العريضة، وطريقة كتابة لوحات الخط.

9- اختيار نماذج خطية، في أثناء تدريس الخط، تحمل معاني، وفضائل وقيماً وذات عبارات سهلة تناسب عقول الطلاب.

10- إقامة المسابقات بين المدارس، ومنح جوائز للمتفوقين.

11- تزويد المعلمين بدليل يرشدهم إلى الطرق السديدة في تدريس الخط.

مواصفات نموذج الخط الجيد:

كي يؤدي النموذج الخطي الهدف المتوخى منه، لا بد أن يتصف بمواصفات خاصة منها:

1- أن يقتصر النموذج على نوع الخط المواد تعلمه.

2- أن يكتب بخط مجود، جميل، حسن .

3- أن يكون لفظه ومعناه مناسبين لمستوى الطلاب العقلي والنفسي.

4- أن يتصل مضمون النموذج بحياة الطالب، وبيئته، وظروفه.

5- أن يشتمل على قيمة واتجاه، أو عادة حميدة.

6- أن يحتوي النموذج على الحرف، أو الأحرف المراد تعليمها بأوضاعها المختلفة ما أمكن ذلك.

7- آلا يقتصر على نوع واحد من النماذج، بل الأفضل أن يعرض النموذج بأنماط مختلفة وملونة، كنماذج عبارات، ونماذج كلمات، ونماذج حروف، ونماذج من جمع الطلاب.

إرشادات عامة لمواجهة مشاكل تدريس الخط:

ليس لأي إنسان أن يفرض على المعلم طريقة خاصة لتدريس أية مادة، فان المواقف التعليمية كثيرا ما تتطلب سلوكاً في الدرس أنجح من غيره:

1- يكتب المعلم النموذج المختار على اللوح بخط واضح جميل، إذا كان المعلم يتقن مهارة الخط، وإلا يعرض عليهم نموذجاً مكتوباً.

2- يطلب المعلم من بعض الطلاب قراءة النموذج قراءة جيدة، ويجوز أن يقرأ المعلم النموذج إذا لمس عدم مقدرة الطلاب على قراءته بإتقان، ثم يناقش مضمون النموذج، وشرح مفرداته الصعبة، إن وجدت .

3- الشرح الفني لدرس الخط: يطلب المعلم من الطلاب الانتباه، وملاحظة تحركات اليد في أثناء الكتابة ثم يكتب الحرف المراد تعليمه في القسم الأيسر من اللوح، مع تبيين، وبطباشير ملونة، أجزاء الحرف، وكيفية رسمه، واتجاهات القلم، وكيف يتركب كل جزء مع الآخر، مع ضرورة استخدام السهم والأقواس الإرشادية الموضحة لسير القلم في رسم الحرف، وبعد أن ينتهي من كتابة الحرف مجزأ يكتبه في القسم اليمن كاملاً متصلاً بكلمته التي وردت في النص.

4- استخدام أسلوب المحاكاة والتقليد في التدريس: يطلب من الطلاب محاكاة النموذج، ويفضل أن تبدأ المحاكاة على أوراق خارجية وليست على الدفتر أو كراس الخط، ثم الانتقال بعد ذلك إلى كراسات الخط، مع مراعاة الدقة والتاني.

5- التصحيح والإرشاد والتوجيه: يقوم المعلم بتفقد كتابات الطلاب، وذلك من خلال تجواله بين مقاعد الصف يوجههم ويرشدهم، ويتخذ هذا الإرشاد جانبين:-

أ) الإرشاد الفردي : حيث يقوم بإرشاد كل طالب إلى مواطن الخطأ، ولا بأس من أن يكتب المعلم للطالب الصواب بالقلم الأحمر،وليس من الضروري أن يصحح كل الأخطاء، بل يكتفي بأبرزها.

ب) الإرشاد الجماعي (العام) : حيث يقوم المعلم بالطلب من الطلاب ترك الكتابة والانتباه إلى اللوح مرة أخرى، إذا كان ثمة خطأ شائع بين الطلاب، ليعاد الشرح للجميع ثانية.

6-متابعة الكتابة: بعد الشرح الإرشادي العام، يعود الطلاب إلى الكتابة، ويقوم المعلم بالمتابعة والإرشاد سطراً اثر سطر إلى نهاية الدرس.

7- جمع الدفاتر والتقويم : تجمع دفاتر الخط، وتصحح خارج الصف، وترصد الأخطاء فيها، وتبدي الملاحظات في كل دفتر، ثم تعاد في الحصة القادمة، بقصد أن يتعرف كل طالب إلى الأخطاء لتصحيحها.

المهمات الخاصة لهذه الوحدة

بعد دراسة هذه الوحدة يقوم الطلبة بتنفيذ المهمات التالية:

أولا: يقوم الطالب باختيار مشكلة من المشكلات القرائية ومحاولة بحث المشكلة وتقديم تقرير فيها.

ثانيا: أخي الطالب: اختر حالة خاصة من الحالات القرائية التي ترى أنها بحاجة إلى دراسة وحاول أن تدرس هذه الحالة دراسة علمية.

ثالثا: مشكلات الكتابة العربية متباينة، وضح المقصود بذلك من خلال تقديم تقرير يبين أسباب هذا التباين وأهمية ذلك في علاج هذه المشكلات ؟

رابعا: اختر مشكلة من مشكلات الكتابة العربية، وحاول دراسة المشكلة من دراسة الحالة في الصف الدراسي.

خامسا: الإملاء من المشكلات المقلقة لدى الطلبة، اكتب تقريرا تبين فيه أهم مصادر الخطأ في الإملاء وكيفية علاجها.

سادسا: أهمية الخط في اللغة يتعدى كونه مادة كتابية بل مادة منطلقة من الأسس الجمالية. وضح المقصود بذلك؟

سابعا: قدم عرضا يبين أنواع الخطوط و جماليتها ضمن لوحات فنية مقروءة.

مراجع الوحدة السادسة

- أحمد ،أحمد، & محمد، فهيم. (1988) . الطفل و مشكلات القراءة.الدار المصرية اللبنانية.
- استيتية، سمير شريف. (1998). علم اللغة التعلمي. اربد : دار الأمل للنشر.
- أندرسون، ريتشارد س، وآخرون . (1998) . أمة قارئة. ترجمة شوقي السيد الشريفي،ط1، القاهرة : الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- بوند، جاي، وآخرون . (1983). الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه، ترجمة محمد منير مرسي وإسماعيل أبو العزايم، القاهرة : عالم الكتب.
- جبر، يحي عبد الرؤوف.(1992). قراءة الاستماع. مجلة التربية، السنة الحادية والعشرون، العدد:(102)، ص ص121-130.
- جلجل، نصرة محمد عبد المجيد، (1994) . العسر القرائي (الديسليكيا) دراسة تشخيصية علاجية. (ط1)، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- حسين، عبد الله أحمد.(1999). صعوبات القراءة (الديسليكيا) في عينة أردنية من طلبة الصف الرابع. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان-الأردن.
- عجاج، خيري المغاري .(1998). صعوبات القراءة والفهم القرائي التشخيص والعلاج. (ط1): مكتبة زهراء الشرق.
- عصر، حسني عبد الباري، (1998). تعليم القراءة من منظور علم اللغة النفسي، مدخل مقترح نظري وتطبيقاته.
- عطية،عطية & الحشكي، يوسف & أبو مغلي، أنور& أحمد، رضا& النبالي، عبد اللطيف.(1990). طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة. عمان : دار الفكر للنشر و التوزيع .
- فضل الله، محمد رجب. (1995). القراءة الحرة للأطفال ووسائل تنميتها. (ط1) القاهرة: عالم الكتب.
- لطفي، محمد قدري. (1985) . التأخر في القراءة تشخيصية وعلاجه. (ط3). القاهرة : مكتبة مصر.

- محمد، فهيم مصطفى.(1992). أسباب التخلف في القراءة عند الأطفال، مجلة التربية، السنة الحادية والعشرون، العدد (102)، ص ص132 -136.
- مدانات، أوجيني. (1985).الطفل و مشكلاته القرائية : أسبابها و طرق علاجها. عمان:دار مجدلاوي.
- مرسي، محمد،& أبو العزايم، إسماعيل.(1990).الضعف في القراءة تشخيصه و علاجه.
مونرو، ماريون .(1983) . تنمية وعي القراءة . ترجمة سامي ناشد تقديم عبد العزيز القوصي، القاهرة : دار المعرفة .
- نزال، شكري حامد. (1998) . بعض العوامل المؤثرة في ميل الطلبة نحو القراءة وارتباط هذا الميل بتحصيلهم العام وتحصيلهم في اللغة العربية، دراسات العلوم التربوية، المجلد 25)، العدد(1)، ص ص 75-99.
- النجار، أحمد شوقي.(1984).الهمزة ومشكلاتها وعلاجها(صوت الهمزة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- كنعان ،أحمد علي.(1986). برنامج علاجي لتلافي الصعوبات الإملائية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. جامعة دمشق.
- الغتامي، سليمان بن سيف بن سالمين.(1995). برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى طلاب المرحلة الإعدادية بسلطة عمان – جامعة السلطان قابوس
- غانم، نادية منصور محمد.(2000). أثر برنامج تعليمي في تصحيح أخطاء إملائية شائعة لدى عينة من طلبة الرابع الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.
- الملا، بدرية سعيد & المطوعة، فاطمة. (1997). دراسة لمجموعة من العوامل التي تعوق تعلم مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الإعدادية. مجلة مجمع البحوث التربوية.(6) من ص21-26 .
- خاطر واخرون.(1989). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. الطبعة الرابعة.
- البجة، عبد الفتاح حسن.(1999). أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة. الطبعة الأولى. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.


دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
www.massira.jo
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه


دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
www.massira.jo
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه

المهارات
القرائية والكتا

طرائق تدريسها واستراتيجي





دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه
www.massira.jo

